

Ott, Karolin

**Förderung von Rechtschreibfähigkeiten – am Beispiel
einer jungen Erwachsenen**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Karolin Ott, 2009

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
(02. Februar 2009)

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Karolin Ott

THEMA: **Förderung von Rechtschreibfähigkeiten – am Beispiel
einer jungen Erwachsenen**

THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN:
KORREFERENTIN:

Prof.'in Dr. Iris Füssenich
AOR'in Claudia Crämer

Inhalt

EINLEITUNG	1
I THEORETISCHE GRUNDLAGEN	3
1 SCHREIBKOMPETENZ – AUSGEWÄHLTE ASPEKTE	3
1.1 Schriftlichkeit und Mündlichkeit.....	3
1.2 Das Drei-Säulen-Modell und die Teilprozesse des Verfassens von Texten.....	5
1.3 Motivation.....	7
1.4 Überarbeitung als Teil des Verfassens von Texten.....	9
2 RECHTSCHREIBUNG – AUSGEWÄHLTE ASPEKTE	13
2.1 Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur.....	13
2.2 Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten	17
2.2.1 Komponenten beim Erwerb der Rechtschreibung	17
2.2.2 Rechtschreibstrategien.....	20
2.3 Rechtschreibung beim Verfassen von Texten	22
2.4 Vorgaben des Bildungsplans	23
2.4.1 Bildungsplan für die Schule für Lernförderung	23
2.4.2 Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte	25
3 SCHWIERIGKEITEN BEIM ERLERNEN UND LEHREN DER RECHTSCHREIBUNG IM KONTEXT DER SCHREIBKOMPETENZ	27
3.1 Familiäre, individuelle und schulische Faktoren.....	27
3.2 Schreibschwierigkeiten.....	30
3.3 Verzögerte Lernentwicklung.....	33
3.4 Entstehung von Rechtschreibschwierigkeiten aus Sicht des Problemlöseprozesses.....	34
4 DIAGNOSTIK VON LEHR- UND LERNPROZESSEN	37
4.1 Motivation.....	38
4.2 Verfassen von Texten.....	39
4.3 Rechtschreibfähigkeiten.....	41
4.3.1 Rechtschreibung von einzelnen Wörtern.....	41
4.3.2 Rechtschreibung in Texten.....	42
5 FÖRDERUNG VON RECHTSCHREIBFÄHIGKEITEN IM KONTEXT DER SCHREIBKOMPETENZ	45

5.1	Grundsätze	45
5.2	Ausgewählte Bereiche.....	47
5.2.1	Förderung der Motivation.....	47
5.2.2	Förderung des Verfassens von Texten.....	48
5.2.3	Förderung von Rechtschreibfähigkeiten	50
II	FÖRDERUNG AM BEISPIEL VON NATHALIE	54
6	AUSGANGSLAGE DER FÖRDERUNG.....	54
6.1	Beschreibung von Nathalie.....	54
6.2	Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten.....	58
6.2.1	Motivation	58
6.2.2	Verfassen von Texten	59
6.2.3	Rechtschreibung	61
7	BESCHREIBUNG UND BEGRÜNDUNG DER FÖRDERUNG	65
7.1	Schwerpunkte der Förderung	66
7.1.1	Motivation und das Verfassen von Texten	67
7.1.2	Überarbeitung, Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung.....	69
7.1.3	Alphabetisches Schreiben	73
7.2	Abschließende Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten	76
7.2.1	Motivation	76
7.2.2	Verfassen von Texten	77
7.2.3	Rechtschreibung	79
7.3	Ausblick	82
	REFLEXION	84
	LITERATUR	86
	ANHANG	91

Einleitung

Aus dem eigenen Rechtschreibunterricht kenne ich, wie vermutlich viele andere auch, das ausschließlich isolierte Üben von Wörtern, das negativ besetzte Schreiben von Diktaten und den häufig eingesetzten Rotstift. Durch das Studium und besonders durch das Seminar „Orthographie – Förderung von Lehr- und Lernprozessen“ an der PH Ludwigsburg (Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen) lernte ich mit Bezug auf die neuere Fachdidaktik und –wissenschaft andere Wege zur Förderung von Rechtschreibfähigkeiten kennen. So gibt es sinnvollere diagnostische Instrumente als das Schreiben von Diktaten. Des Weiteren wurde klar, dass Rechtschreibung nur in geringem Maße über das Einprägen von Wortbildern gelernt wird. Ein kompetenter Rechtschreiber¹ kennt nicht die Schreibweise jedes erdenklichen Wortes, aber er kann flexibel mit den unterschiedlichen Rechtschreibstrategien umgehen. Außerdem ist Rechtschreibung als ein Teil des Schreibens von Texten zu betrachten und Rechtschreibschwierigkeiten sind auf unterschiedlichste Ursachen zurückzuführen. Nicht zuletzt spielen dabei ungünstige Lehrprozesse eine Rolle.

Parallel zu diesem Seminar entstand ein Kontakt zu Nathalie², einer jungen 19jährigen Frau, die mir in dieser Zeit fast täglich E-Mails schrieb. Teilweise waren ihre E-Mails nur schwer verständlich. Mit dem Hintergrund der Kenntnisse aus dem oben beschriebenen Seminar betrachtete ich ihre Schreibweise mit Interesse. Sie erinnerten mich stark an Schreibbeispiele der Kinder aus dem Seminar. Es entwickelte sich eine vertrauensvolle Beziehung zu Nathalie und es entstand der Wunsch, sie in der Entwicklung ihrer Rechtschreibfähigkeiten zu unterstützen. Ich fragte mich, welchen konkreten Förderbedarf Nathalie im Bereich der Rechtschreibung hat, welche Bedingungsgründe es möglicherweise gibt und wie Nathalie ihrem Alter entsprechend am besten gefördert werden kann.

In dieser wissenschaftlichen Hausarbeit möchte ich mich nun intensiv mit diesen Fragen auseinandersetzen. Dazu gehe ich zunächst auf die wissenschaftlichen Grundlagen, welche für eine reflektierte, theoriegeleitete Förderung notwendig sind ein und zeige dann am Beispiel von Nathalie auf, wie eine konkrete Förderung von Rechtschreibfähigkeiten aussehen kann und welche Schwierigkeiten bei der Durchführung auftreten können. Die Förderung, auf welche sich die wissenschaftliche Hausarbeit bezieht, fand von Mitte August 2008 bis Mitte November 2008 statt.

¹ Der besseren Lesbarkeit halber wird jeweils auf die weibliche Form verzichtet. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

² Name ist anonymisiert.

In den theoretischen Grundlagen werden zunächst ausgewählte Aspekte der Schreibkompetenz betrachtet, da Rechtschreibung, wie deutlich werden soll, ein Teil des Schreibens ist. Mit der Beschreibung des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird auf die linguistischen Zusammenhänge eingegangen. Anschließend stelle ich mit Hilfe des Drei-Säulen-Modells (vgl. FÜSSENICH ²2006) die drei wesentlichen Bereiche der Schreibkompetenz dar. Im Hinblick auf die Förderung von Nathalie werden die Faktoren Motivation und Überarbeitung besonders beleuchtet.

Auf der Basis von grundlegenden Kenntnissen zur Schreibkompetenz werden im zweiten Kapitel ausgewählte Aspekte der Rechtschreibung erläutert. Es wird auf die Beziehung zwischen der Laut- und Schriftstruktur ebenso eingegangen wie auf die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten und die Vorgaben der Bildungspläne, die in Nathalies Schullaufbahn relevant waren. Des Weiteren wird durch das Unterkapitel „Rechtschreibung beim Verfassen von Texten“ Bezug auf das erste Kapitel genommen.

Das dritte Kapitel ist den Schwierigkeiten beim Erlernen der Rechtschreibung und den Ursachen gewidmet. Da Rechtschreibung im Kontext des Schreibens steht, wird auch auf Schreibschwierigkeiten eingegangen. Des Weiteren wird nicht nur das Lernen betrachtet, sondern auch das Lehren, das einen entscheidenden Einfluss auf den Erwerb von Schreibkompetenz hat.

In den darauf folgenden zwei Kapiteln werden Möglichkeiten beschrieben, Lehr- und Lernprozesse zu diagnostizieren und zu fördern. Es werden dabei neben allgemeinen Grundsätzen genau die Bereiche herausgegriffen, die für die Förderung von Nathalie relevant sind: die Motivation, das Verfassen von Texten, Überarbeitungsfähigkeiten und Rechtschreibung.

Anschließend wird die Förderung von Nathalie erläutert. Dabei erfolgt zunächst eine Beschreibung von Nathalie und die Analyse ihrer Fähigkeiten und Schwierigkeiten. Diese Diagnose bildet die Grundlage für die Förderung.

Im siebten Kapitel wird die durchgeführte Förderung mit ihren Schwierigkeiten und Erfolgen vorgestellt und mit Rückgriff auf die theoretische Grundlagen von Kapitel 1-5 begründet. Außerdem enthält das Kapitel nochmals eine abschließende Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten sowie einen Ausblick über eine mögliche Fortsetzung der Förderung.

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1 Schreibkompetenz – ausgewählte Aspekte

Dieses Kapitel erörtert Grundlagen, auf denen die folgenden Kapitel aufbauen. Zunächst werden linguistische Zusammenhänge geklärt, indem auf die komplexe Beziehung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit eingegangen wird. Diese Beziehung spielt beim Erwerb der Schreibkompetenz eine große Rolle. Schreibkompetenz im engeren Sinne geht von der graphomotorischen Fähigkeit zu schreiben aus. Im weiteren Sinne schließt der Begriff die Planung und das Verfassen von Texten als übergeordnete Ebenen des Schreibens mit ein (vgl. FÜSSENICH ²2006, S. 261) und verlangt somit Einsichten in die Zusammenhänge von mündlicher und schriftlicher Sprache. Der Begriff ‚Texte verfassen‘³ entspricht dem der Schreibkompetenz im weiteren Sinne. Im Folgenden ist mit dem Begriff ‚Schreibkompetenz‘ immer diese komplexe Fähigkeit gemeint.

Mit Hilfe des ‚Drei-Säulen-Modells‘ (FÜSSENICH ²2006) und BAURMANNS (1990) ‚Teilprozessen‘ wird erläutert, welche Bereiche zur Schreibkompetenz gehören. In den darauf folgenden Teilkapiteln werden die Bereiche ‚Motivation‘ und ‚Überarbeitung‘ näher betrachtet, da diese wesentliche Elemente der Förderung von Nathalie sind. Der Bereich Rechtschreibung, auf dem in dieser Arbeit ein Schwerpunkt liegt, soll in Kapitel 2 differenziert dargelegt werden. Durch die Beschränkung auf wenige Schwerpunkte soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, man könne Schreibkompetenz auf Motivation, Überarbeitung und Rechtschreibung reduzieren. Schreibkompetenz ist und bleibt eine komplexe Fähigkeit, bei der viele Prozesse koordiniert werden müssen. Dies wird u. a. am Ende dieses Kapitels deutlich, wenn die Wechselwirkung zwischen den Bereichen am Beispiel der Rechtschreibung und dem Verfassen von Texten beleuchtet wird.

1.1 Schriftlichkeit und Mündlichkeit

„Schreiben bedeutet nicht einfach, Gesprochenes in ein anderes Medium umzusetzen“ (Fix ²2008, S. 64). Diese Tatsache ist kompetenten Schreibern kaum bewusst. Schreibanfänger müssen erst lernen, dass sich die schriftliche Sprache von der mündlichen erheblich unterscheidet. Um einen schriftlichen Text herzustellen, muss nach CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 258) von bestimmten Eigenschaften der mündlichen Sprache abgesehen werden. Sie beziehen sich damit auf WYGOTSKI und LURIJA, welche die Merk-

³ Im Folgenden werden die Begriffe ‚Texte verfassen‘, ‚Texte schreiben‘ und ‚Texte produzieren‘ synonym verwendet.

male von schriftlicher Sprache herausgearbeitet haben. Fix (²2008) betrachtet die jeweiligen Charakteristika der mündlichen und schriftlichen Sprache auf verschiedenen linguistischen Ebenen. Diese sollen im Folgenden in Auszügen dargestellt werden, wobei der Schwerpunkt auf dem Schreiben liegt.

- Auf *pragmatischer* Ebene muss beachtet werden, dass Schriftlichkeit situationsentbunden ist. Der Schreiber sieht keinen Gesprächspartner und muss sich deshalb das Motiv bzw. die Kommunikationssituation selbst schaffen. Er muss mit Rücksicht auf den Wissenstand des Lesers schreiben. Im Unterschied zur mündlichen Kommunikation bekommt der Schreiber keine direkte Rückmeldung darüber, ob seine Produktion verstanden wird, da Produktion und Rezeption nicht gleichzeitig stattfinden. Das Fehlen non-verbaler Kontaktsignale (Mimik, Gestik) und paraverbaler Mittel (z.B. Prosodie) verlangt einen präziseren Ausdruck in der Schriftlichkeit. Ebenso gehört zur Charakteristik der Schriftsprache, dass sie nachträglich revidierbar ist. Auf die Möglichkeit der Überarbeitung wird in Kapitel 1.4 (Überarbeitung) genauer eingegangen.
- Auf *phonetischer* und *phonemischer* Ebene stellt die Schriftsprache die Herausforderung, mit Phonem-Graphem-Diskrepanzen umzugehen. Die Beziehung von Phonemen und Graphemen in der alphabetischen Schrift ist ein wichtiger Aspekt für die Rechtschreibung. Zusammenhänge von mündlicher und schriftlicher Sprache auf dieser linguistischen Ebene werden in Kapitel 2.1 näher erläutert.
- Auf *grammatischer* Ebene zeichnet sich die mündliche Sprache oft durch eine einfache, variationsarme Syntax mit reihender (parataktischer) Struktur aus. Dahingegen weist die schriftliche Sprache meist längere Sätze und eine unterordnende (hypotaktische) Struktur auf. In Transkriptionen von Spontansprachproben wird außerdem deutlich, dass Mündlichkeit durch Ellipsen, Abbrüche, Redundanz und eine freie Wortstellung charakterisiert sein können, was in der Schriftlichkeit nicht üblich ist. Von konzeptionell schriftlicher Sprache werden vollständige Sätze, wenig Redundanz und eine feste Wortstellung erwartet.
- Auf *lexikalischer* Ebene ist die schriftliche Sprache im Vergleich zur mündlichen Sprache durch eine größere Wortschatzvarianz und eine schwierigere Lexik gekennzeichnet.
- Auf *textueller* Ebene ist Schriftlichkeit durch Strukturiertheit, die u. a. durch einen ‚roten Faden‘ zustande kommt, geprägt.

Ergänzend weisen AUGST/DEHN (³2007, S. 17) darauf hin, dass im Schriftlichen die Geschwindigkeit von Produktion und Rezeption sehr weit auseinanderklafft. Während in einer Minute ca. 10-20 Wörter geschrieben werden, können in der gleichen Zeit ca. 500-1000 Wörter (stumm) gelesen werden. Zudem erfordert die Langsamkeit des Schreibens vom Schreiber, dass er seine Gedanken relativ lange im (Kurzzeit-)Gedächtnis behält.

Die bisherigen Ausführungen in Anlehnung an FIX (²2008) und AUGST/DEHN (³2007) beschreiben Charakteristika *konzeptioneller* Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Diese sind von der *medialen* Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu differenzieren. Auf den Unterschied zwischen ‚konzeptionell‘ und ‚medial‘ weist FIX (²2008, S. 67) in Anlehnung an KOCH und andere hin. Mündlichkeit und Schriftlichkeit gehen fließend ineinander über. Es gibt einige Beispiele, bei denen sich konzeptionelle und mediale Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit mischen. E-Mail, SMS und Chat sind z. B. *medial* eindeutig schriftlich. FIX (²2008, S. 67) ordnet diese Textformen *konzeptionell* jedoch zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein. Den wesentlichen Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache sehen sowohl WYGOTSKI (vgl. AUGST/DEHN ³2007, S. 18), CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 259) als auch FIX (²2008, S. 66) im hohen Abstraktionsgrad der Schriftsprache. Gesprochene Wörter, die an sich schon eine Abstraktion von der der gegenständlichen Welt bedeuten, müssen durch die Verschriftung ein weiteres Mal abstrahiert werden. Die Einsichten in den komplexen Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit müssen durch vielfältige Erfahrungen und Handlungszusammenhänge gewonnen werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 267) und sind Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung.

1.2 Das Drei-Säulen-Modell und die Teilprozesse des Verfassens von Texten

Drei-Säulen-Modell

Schreibkompetenz besteht nach FÜSSENICH (²2006, S. 261) aus drei wesentlichen Bereichen, die auch als ‚Säulen‘ bezeichnet werden. Die erste Säule bildet die Motivation, die zweite das Verfassen von Texten und die dritte Säule die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit.

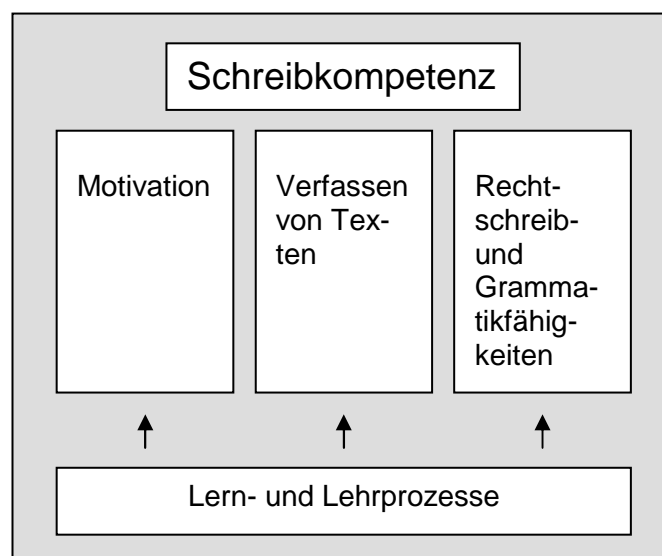


Abb.: Das Drei-Säulen-Modell (vgl. FÜSSENICH ²2006)

Die *Motivation* beinhaltet, dass sich der Schreiber selbst einschätzen kann und in seinem Schreiben einen Sinn erkennen kann. Ist die Schreibaufgabe für den Schüler sinnlos, fehlt die Motivation zu schreiben. Für das *Verfassen von Texten* braucht der Schreiber u. a. eine Schreibidee, einen roten Faden und einen Adressatenbezug. Letzteres ist wichtig, damit die Perspektive des Lesers beim Schreiben berücksichtigt werden kann. Wird die Perspektive des Lesers nicht berücksichtigt, sind die Texte kaum verständlich, weil wichtige Informationen fehlen (vgl. FÜSSENICH ²2006, S. 263). Die Teilkomponenten, die in das Verfassen von Texten hineinspielen, werden von BAURMANN (1990) differenziert beschrieben. Die *Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten*, welche in der dritten Säule dargestellt sind, beinhalten z.B. die Bereiche Satzmarkierung und alphabetisches Schreiben. Auf alle drei Bereiche der Schreibkompetenz wirken *Lern- und Lehrprozesse*.

Teilprozesse des Texteverfassens

BAURMANN/LUDWIG (1986) nennen fünf verschiedene Teilprozesse, welche am Verfassen von Texten beteiligt sind: *motivationale, konzeptionelle, innersprachliche, motorische und redigierende*.

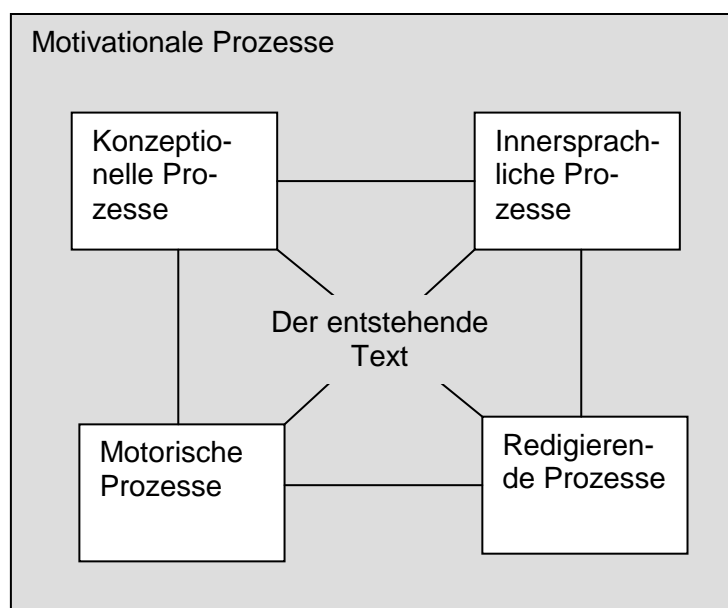


Abb.: Teilprozesse des Texteschreibens (vgl. Baumann 1990)

Motivation ist die Grundlage jeglichen Schreibens. In jeder Schreibphase ist ein Minimum an Motivation notwendig. Dieser Aspekt wird in Kapitel 1.3 ausführlicher erläutert. *Konzeptionell* tätig wird der Schreiber, wenn er eine Idee entwickelt und ein Konzept für sein Schreibprodukt ausbildet. Jeder Schreiber braucht eine ungefähre Zielsetzung und einen Schreibplan für sein Produkt. Der gedankliche Entwurf muss in einen sprachlichen Entwurf ‚übersetzt‘ werden. In *innersprachlichen* Prozessen wird aus der Idee zunächst eine Folge

von Sätzen, dann eine Folge von Wörtern. Dabei orientiert sich der Schreiber an den Konventionen geschriebener Sprache. Wie die kognitive Struktur in die sprachliche im Detail umgesetzt wird, ist weithin unklar. Durch *motorische* Prozesse wird die innersprachliche Struktur, d.h. das Gedachte, aufgeschrieben. *Redigierende* Prozesse treten beim Überarbeiten ein. Ziel ist, Gedachtes und Verwirklichtes in Übereinstimmung zu bringen. Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen und Neufassungen sind Teil dieser Tätigkeiten. Diese Aspekte werden später erläutert.

Die zwei Modelle beleuchten die Schreibkompetenz auf unterschiedlichen Ebenen und legen verschiedene Schwerpunkte. Während in FÜSSENICHs (²2006) Modell keine motorischen Fähigkeiten genannt werden, findet sich bei BAURMANN/LUDWIG (1986) kein Hinweis auf die einwirkenden Lehr- und Lernprozesse. Gemeinsam stellen die Modelle jedoch einen zentralen Aspekt heraus: Schreibkompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, bei deren Analyse viele Faktoren beachtet werden müssen. Bezogen auf das Thema dieser Arbeit machen sowohl BAURMANN/LUDWIG (1986) als auch FÜSSENICH (²2006) unmissverständlich deutlich, dass die Rechtschreibung nur ein Teil der Schreibkompetenz ist. Rechtschreibung kann nicht isoliert gesehen werden. Schreiber müssen während des Schreibens viele Prozesse koordinieren. Dabei stellen rechtschreibliche Prozesse nur einen Teil der komplexen Tätigkeit dar. Dies hat zur Folge, dass orthographische Fähigkeiten allein nicht als Fähigkeit zum Schreiben betrachtet werden dürfen. Wenn ein Schreiber viele Rechtschreibfehler macht, kann er trotzdem über Teilbereiche der Schreibkompetenz verfügen. Auch NERIUS (⁴2007, S. 418) schreibt, dass orthographisches Schreiben in die allgemeine Schreibhandlung integriert ist. Dennoch betont NERIUS (²1989, S. 298) die Wichtigkeit des orthographischen und grammatischen Könnens als Teil der muttersprachlichen Kommunikationsfähigkeit und geht so weit, es als „wesentliche Seite der Persönlichkeit“ (NERIUS ²1989, S. 298) darzustellen.

1.3 Motivation

Wie bereits erwähnt, ist Motivation die Grundlage jeglichen Schreibens. Der Aspekt der Motivation erscheint mir bei allen Lehr- und Lernprozessen sehr wichtig, weshalb ich näher darauf eingehen werde. Es soll dabei die Bedeutung des Schreibens in unserer Gesellschaft angesprochen werden. Zwar kann in schulischen Situationen das Verlangen nach einer guten Note oder einem Lob des Lehrers auch motivieren und zur Textproduktion anregen, auf lange Sicht kann diese Art von Motivation jedoch nicht beständig sein. Das Erkennen der gesellschaftlichen Bedeutung des Schreibens, ermöglicht hingegen eine

lang anhaltende Motivation - vorausgesetzt, die gesellschaftliche Bedeutung wird für das Individuum persönlich bedeutsam.

Lesen und Schreiben stellen einen wesentlichen Bestandteil der grundlegenden Bildung dar. Besonders in unserer modernen Industriegesellschaft spielen Lesen und Schreiben eine zentrale Rolle. Es seien nur ein paar Aktivitäten aufgezählt, die ohne das Beherrschen der Schrift nicht möglich wären: einen Einkaufszettel schreiben, einen Antrag stellen, Mitteilungen für andere Menschen verfassen, das Internet oder Bücher als Informationsquelle benutzen sowie Stadtpläne und Straßenschilder lesen. Lesen und schreiben können bedeutet, unabhängiger zu sein von anderen Menschen. Was es wirklich heißt nicht lesen und schreiben zu können, mag nur von Menschen ausgedrückt werden, welche diese Erfahrung selbst gemacht haben. ZACHARIAS (1990, S. 24) berichtet von hohen Einbußen durch das Nicht-schreiben-Können:

„Mein Mann schaute das Geschriebene an und sagte mir, was falsch war, und ich schrieb es dann noch einmal ohne Fehler.

Der Preis, den ich dafür zahlte war hoch. Ich konnte nichts schreiben, ohne es meinem Mann zu zeigen: einen Brief an Freunde schreiben und meine Sorgen und meinen Kummer mitteilen.“

Des Weiteren wird häufig das Selbstkonzept negativ beeinflusst, wenn die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben nicht ausgebildet ist.

Diese Fähigkeiten spielen im Alltag eine große Rolle. Um nicht eingeschränkt zu sein, müssen die individuellen Kenntnisse so groß sein, wie die in der Gesellschaft erforderlichen und als selbstverständlich angesehenen Kenntnisse (vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000, S. 21).⁴ SIEBER u. a. schreiben, dass die sprachlichen Anforderungen noch nie so hoch waren, wie in heutiger Zeit (vgl. NERIUS ⁴2007, S. 419).

Auch auf die Rechtschreibung als Teil des Schreibens wird in unserer Gesellschaft viel Wert gelegt. Wer das Richtigschreiben nicht beherrscht, hat in allen Schulfächern Probleme und außerdem geringere berufliche Chancen. Für das Individuum mindestens genauso entscheidend ist die Tatsache, dass das Beherrschen der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft als Zeichen der Intelligenz und des Bildungsgrades angesehen wird. Der eigentliche Grund, weshalb Rechtschreibung erlernt werden sollte, ist jedoch, dass sie eine Dienstleistung für den Leser ist. Sie hat die Funktion, dem Leser schnelles und sicheres Textverstehen zu ermöglichen.

Die oben genannten Schreibsituationen können vier verschiedenen Schreibfunktionen zugeordnet werden, welche FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 179) in Anlehnung an OSSNER nennen: für sich schreiben (z.B.: Tagebuch), schreiben zur Gedächtnisentlastung (z.B.:

⁴ Näheres zum so genannten funktionalen Analphabetismus lässt sich bei DÖBERT/HUBERTUS (2000) nachlesen.

Hausaufgaben notieren), für andere schreiben (z.B.: eine Geschichte für andere schreiben) und schreiben an andere (z.B.: Einladung). Die Rechtschreibung spielt besonders bei den beiden letztgenannten Funktionen eine Rolle.

Einige Schreibmotive wurden bereits dargestellt, doch welche Rolle spielt die Motivation im Schreibprozess? BAURMANN (1990, S. 11) führt motivationale Prozesse als Rahmenbedingung des Schreibvorgangs an und konkretisiert, indem er schreibt, dass diese Prozesse sowohl kognitive als auch emotional-affektive Komponenten enthalten. Diese Komponenten wirken auf das Ausmaß, die Richtung und die Form der Textproduktion ein und beeinflussen alle Teilprozesse des Schreibens (vgl. Kapitel 1.2). So setzen z. B. auch redigierende Tätigkeiten Motivation voraus (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1996, S. 19).

Auch FIX (²2008, S. 28) zählt die Schreibmotivation zur Schreibkompetenz und sieht sie eng verknüpft mit der Schreibfunktion. Leitend ist die Frage: „Warum und für wen schreibe ich?“ (vgl. FIX ²2008, S. 26). Im Idealfall könne der Schreiber im Laufe der Schreibaufgabe eine extrinsische Motivation in eine intrinsische Motivation überführen. Dies geschieht, wenn die von außen herangetragene Schreibaufgabe für den Schreiber bedeutsam wird und der Schreiber selbst einen Anspruch an das fertige Produkt stellt.

Auch BAURMANN (²2006, S. 65) betont in Anlehnung an RHEINBERG (1995), dass Motivation entsteht, wenn die Schreiber einsehen, dass die Situation das Verfassen eines Textes erfordert. Die Schreiber müssen erkennen, dass ihr Schreiben zu einem Ergebnis führt und Folgen hat, die für sie persönlich bedeutsam sind. Kurz zusammengefasst: Das Schreiben muss dem Schreiber sinnvoll erscheinen. Dabei meint Motivation im Zusammenhang zum Schreiben zum einen den „zündenden Impuls“ (BAURMANN 2006, S. 64), der es zunächst ermöglicht, mit dem Schreiben zu beginnen. Außerdem meint Schreibmotivation, über einen längeren Zeitraum hinweg und trotz eventuell auftretender Schwierigkeiten, die Lust am Schreiben erhalten zu können. Meines Erachtens muss überdies zwischen der allgemeinen Motivation zu schreiben und der Motivation *richtig* zu schreiben differenziert werden. Ein Lernender, der gerne schreibt, erkennt die Rechtschreibung nicht zwangsläufig als sinnvoll an. Auch NERIUS (⁴2007, S. 427) bestätigt die Motivation, korrekt zu schreiben, als unbedingte Notwendigkeit für die Erweiterung der Rechtschreibfähigkeiten.

1.4 Überarbeitung als Teil des Verfassens von Texten

Redigierende Tätigkeiten machen, wie in Kapitel 1.2 gezeigt wurde, einen nicht zu vernachlässigenden Teil des Verfassen von Texten aus. Da die Schreibkompetenz ohne die

Fähigkeit des Überarbeitens nicht voll ausgebildet ist, soll hier näher darauf eingegangen werden.

Die Form des Überarbeitens lässt sich unterscheiden nach der *Komplexität* der Überarbeitung, der *linguistischen Ebene*, dem *Zeitpunkt der Überarbeitung* und der *Gegenständlichkeit des Textes*, der überarbeitet werden soll. Außerdem kann zwischen *Selbstkorrektur* und *Fremdkorrektur* unterschieden werden.

BAURMANN (²2006) unterteilt Textrevisionen bezüglich der *Komplexität* in Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen und Umsetzungen bzw. Neufassungen. Nachträge charakterisiert er als „kleinere kosmetische Korrekturen am Schriftbild, Streichungen und Ergänzungen im formalen Bereich“ (²2006, S. 93). Korrekturen bezeichnen das Ändern der Interpunktion, Orthographie, Syntax oder Semantik und zielen darauf, Verstöße gegen die Norm zu beseitigen. Die Korrekturen beziehen sich auf eine bereits festgehaltene Formulierung und betreffen mehr die Textoberfläche als den Inhalt. Unter Verbesserungen versteht BAURMANN (²2006, S. 94) stilistische Modifikationen, die sich am Leser, Schreiber oder Text orientieren. Im Gegensatz zu den Korrekturen, bei denen zwischen richtig und falsch unterschieden wird, wird bei der Verbesserung geprüft, wie angemessen, wirksam und verständlich die Formulierung erscheint. Neufassungen oder auch Umsetzungen einzelner Textteile reichen tief in den Text hinein und haben häufig eine Veränderung des Inhaltes oder der thematischen Struktur zum Ziel.

Die beschriebenen Formen der Überarbeitung greifen unterschiedlich weit in den Text hinein und sind unterschiedlich komplex. Nach BAURMANN lassen sich Nachträge und Korrekturen eindeutiger und auch einfacher durchführen als Verbesserungen. Neufassungen können gelingen oder nicht. Wenn es der Schreiber schafft, inhaltlich, konzeptionell und sprachlich wirklich neu zu beginnen, kann eine Neufassung eine geeignete Form der Überarbeitung sein. Häufig entstehen völlige Neufassungen jedoch, weil der Schreiber von der Schwierigkeit und Unübersichtlichkeit des Überarbeitens überfordert ist. Eine Neufassung, ohne dass der Schreiber über den vorangegangenen Schreibversuch nachgedacht hat, verspricht keine Verbesserung des Textes.

Auch für FIX (²2008, S. 30) spielt die Frage nach der Überarbeitung eine wichtige Rolle im Schreibprozess. Er unterscheidet nach den *linguistischen Ebenen*, die beim Überarbeiten berücksichtigt werden müssen. Revision können die Orthografie, Morphologie, Syntax, Lexik/Semantik, Stilistik, Textkohärenz und das Layout betreffen. Zwischen diesen Ebenen muss ständig hin- und her gesprungen werden. FIX betont, dass „ohne ein Mindestmaß dieser sprachlichen >>Methodenkompetenz<< [...] die Textproduktion nicht gelingen [kann]“ (²2008, S. 31).

Nicht nur die linguistische Ebene, sondern auch der *Zeitpunkt* des Überarbeitens kann sich unterscheiden. ABRAHAM/KUPFER-SCHREINER (2007, S. 29) machen deutlich, dass das

Überarbeiten keine eigene Phase ist, die wie oft angenommen am Ende des Schreibprozesses steht. Der Schreibprozess ist durch Rekursivität gekennzeichnet. Das heißt, alle Teilprozesse greifen ineinander über und wechseln sich ab. Bereits während des Schreibens werden einzelne Wörter durchgestrichen und korrigiert und Teilsätze werden eingeschoben. Dabei muss das Wort oder der Satz noch nicht einmal verschriftet sein. Die Überarbeitung beginnt beim ersten verworfenen Gedanken. Sie erfordert einen ständigen Wechsel zwischen Lesen und Schreiben, Überarbeiten und Entwerfen und ist während des gesamten Schreibvorgangs aktiv.

Damit ist schon die *Gegenständlichkeit* des zu überarbeitenden Textes angedeutet. Mit der Gegenständlichkeit ist gemeint, ob sich der ‚Text‘ verbal, schriftlich oder in Gedanken präsentiert. BAURMANN/LUDWIG (1996, S. 15) unterscheiden Überarbeitungen, die mündlich, schriftlich oder in Gedanken vollzogen werden. Dabei gilt: Je modellierbarer der Text ist, desto leichter lässt er sich überarbeiten. Da mündliche Äußerungen sehr flüchtig sind, lassen sie sich schwer überarbeiten. Statt von einer Überarbeitung kann man hier eher von einer nachträglichen Reparatur reden. Geschriebenes eignet sich einerseits gut zum Überarbeiten, da die Erstversion erhalten bleibt und Vergleiche möglich sind. Andererseits schränkt die begrenzte Modellierbarkeit das Überarbeiten deutlich ein. Handgeschriebenes wird schnell unübersichtlich und unansehnlich, wenn Überarbeitungen vorgenommen werden. Am besten überarbeiten lassen sich Gedanken. Gleich, ob der Gedanke inhaltlicher, formaler, syntaktischer oder lexikalischer Art ist, kann er unmittelbar nach seiner Konstruktion verworfen und neu gefasst werden. Mentale Präsentationen von Texten werden auch Prätexte genannt (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1996, S. 15). Schreiber bevorzugen unterschiedliche Arten des Überarbeitens. Die einen arbeiten lieber an Texten, die sie schwarz auf weiß vor Augen haben, die anderen denken so lange über das, was sie schreiben wollen, nach und formulieren ihre Prätexte in Gedanken so lange um, bis sie eine akzeptable Endversion niederschreiben können. Eine „richtige“ Überarbeitungstechnik existiert, nach MENZEL, nicht (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1996, S. 15). Es gibt lediglich unterschiedliche Arten des Überarbeitens. Diese verschiedenen Arten greifen ineinander über. Überarbeitungen an gedanklichen Prätexten beeinflussen das Geschriebene und ebenso kann der geschriebene Text neue Gedanken eröffnen. Möglicherweise wird ein Gedanke auch erst ausgesprochen, bevor er niedergeschrieben wird.

Das Überarbeiten (vor allem von Geschriebenem) basiert auf bestimmten Voraussetzungen. Die erste Bedingung ist, dass „die Diskrepanzen zwischen dem Intendierten und dem Realisierten [...] wahrgenommen, bewusst gemacht und identifiziert werden“ (BAURMANN/LUDWIG 1996, S. 16). Der Schreiber muss seinen Text beim Überarbeiten kritisch aus der Distanz betrachten. Geht es um orthographische Verbesserungen an der Oberfläche des Textes, kann sich der Schreiber fragen: Habe ich wirklich ‚Praktikum‘ geschrieben

oder fehlt hier ein Buchstabe? Das Erkennen von Diskrepanzen setzt eine besondere Art des Lesens voraus.

BAURMANN/LUDWIG (1996, S. 18) nennen kontrollierendes Lesen und konzept- und formulierungsbedingtes Lesen. Letzteres dient dazu, das Lesen zum Weiterschreiben zu nutzen. Kontrollierendes Lesen hingegen besteht aus der kritischen Betrachtung des Gelesenen. Die Konzentration darf dabei nicht, wie sonst üblich, in erster Linie auf dem Sinnentnehmen liegen, sondern muss der Sprache an sich gelten. Schreibanfängern kann dies Probleme bereiten. Auf motivationale Aspekte, welche ebenfalls Voraussetzung für Überarbeitungsprozesse sind, wurde bereits eingegangen. Überarbeitungsprozesse können auch durch Rückmeldung von Lesern in Gang gesetzt werden. Wesentlich ist, dass das Lesen Voraussetzung für die Überarbeitung ist und damit auch einen bedeutsamen Teil der Schreibkompetenz ausmacht. Schreiben lässt sich nicht vom Lesen trennen.

Die Anzahl an unterschiedlichen Überarbeitungsmöglichkeiten ist beinahe grenzenlos. Ich möchte mich NERIUS (⁴2007, S. 428) anschließen, der die Fähigkeit des Überarbeitens, insbesondere in Form der Selbstkontrolle, als „ganz bedeutsame komplexe Rechtschreibfähigkeit[...]“ herausstellt, die „nicht nur kognitiv und metakognitiv, sondern auch durch volitive und emotionale Prozesse bestimmt [ist]“.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Aspekte der Schreibkompetenz machen zum einen deutlich, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit eng zusammenhängen, aber konzeptionell durchaus unterschiedlich sind. Zum anderen wird ersichtlich, dass Schreibkompetenz eine komplexe Fähigkeit ist, welche die Bereiche ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten‘ und ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit‘ beinhaltet. Motivation ist die Grundlage jeglichen Schreibens. Das Verfassen von Texten verlangt außer Motivation auch die Koordination von konzeptionellen, innersprachlichen, motorischen und redigierenden Fähigkeiten. Der dritte Bereich wird mit Schwerpunktsetzung auf der Rechtschreibfähigkeit im Folgenden erörtert.

2 Rechtschreibung – ausgewählte Aspekte

Kinder und Erwachsene orientieren sich beim Erwerb der Rechtschreibung anfangs an der Lautsprache. Eine Förderung von Rechtschreibfähigkeiten muss deshalb die Beziehungen zwischen der Laut- und der Schriftstruktur des Deutschen beachten. In diesem Kapitel werden zunächst die komplexen Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur dargestellt. Anschließend wird mit Bezug auf NERIUS (²2007) und MAY (1990, 1998, ⁶2002) auf die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten und die Komponenten, welche einen kompetenten Rechtschreiber ausmachen, eingegangen. In Kapitel 2.3 wird geklärt, wie Rechtschreibung und das Verfassen von Texten zusammenhängen. Während bei der ‚Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten‘ der Lernende im Mittelpunkt steht, wird mit der Betrachtung des Bildungsplans ein Blick auf die Schule, d. h. auf den Lehrprozess geworfen.

2.1 Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur

Die alphabetische Schrift

Unser Schriftsystem gehört zu den alphabetischen Schriften. Diese nehmen in der Welt der Sprachen eine besondere Stellung ein. Auf Grundlage eines vergleichsweise kleinen Bestandes von ca. 30 Zeichen, kann jeder Inhalt so dargestellt werden, dass er von einem Leser, der die Beziehung zwischen den graphischen Zeichen und der Lautgestalt kennt, gelesen werden kann (vgl. Ossner 2001, S. 33). „Jedes neue Wort, das mit den Regeln der Lautstruktur der Sprache übereinstimmt, kann verschriftet werden“ (CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 259). Dabei haben die graphischen Zeichen selbst keinen Bezug zum Inhalt. Das bedeutet: Wer über den Schlüssel zur Umsetzung der graphischen Zeichen in die Lautstruktur nicht verfügt, kann die Schrift nicht lesen. Hier verhalten sich alphabetische Schriften anders als logographische Schriften, wie z. B. die chinesischen Schrift. Das chinesische Zeichen für Mensch ähnelt (in weiter Entfernung) einem ‚Zweibeiner‘. Jedoch gibt das Schriftzeichen keinen Aufschluss über die Aussprache. Das Zeichen vertritt den Begriff und muss gelernt werden. (vgl. Ossner 2001, S. 33)

Die Schwierigkeit bei der Notation von alphabetischen Schriften liegt darin, dass aus dem Fluss gesprochener Sprache kleinere Bestandteile herausgefiltert werden müssen. Diese Lautsegmente (Phoneme) müssen dann - entsprechend der Rechtschreibung - den Schriftzeichen (Graphemen) zugeordnet werden.

Die Beziehung zwischen Phonem- und Graphemstruktur⁵

Das Charakteristikum von alphabetischen Schriften ermöglicht die korrekte Verschriftung vieler Wörter. Beispielsweise besteht das Wort <alt> aus drei Phonemen: /a/, /l/ und /t/. Jedem Phonem wird eindeutig ein Graphem zugeordnet. Jedoch gilt dieses einfache Phonem-Graphem-Verhältnis nicht für alle Grapheme. (vgl. THOMÉ 2000, S. 13)

Nach DEHN (2007, S. 69) gibt es im Deutschen etwa 40 bedeutungsunterscheidende Laute, während es im deutschen Alphabet nur 26 Buchstaben gibt. Eine eindeutige Zuordnung von Graphemen zu Phonemen, welche durch eine 1:1 Entsprechung gegeben wäre, ist deshalb unmöglich. Obwohl die Beziehungen zwischen Graphemen und Phonemen sehr komplex sind, lassen sich Regelmäßigkeiten ausmachen. BIERWISCH (1976, S. 51) nennt diese Regeln „graphemisch-phonologische Korrespondenzregeln“ – kurz GPK-Regeln.

Ein Beispiel: Das lange /i:/ wird meist durch das Dehnungsgraphem <e> gekennzeichnet (z. B. in Stiel/Miene/Lied). Stil/Mine/Lid gelten als Ausnahmen von dieser Regel. Während die GPK-Regeln von schriftkundigen Menschen normalerweise *unbewusst* angewandt werden, d.h. aus dem Kontext erschließen, wie das jeweilige Phonem verschriftet werden muss, müssen sich Schreibunkundige das differenzierte Regelsystem – oft mühsam – aneignen. Das Beherrschen der GPK-Regeln ist notwendig, da sie als Voraussetzung für die orthographisch korrekte Verschriftung gelten. Welche Rolle die Bewusstwerdung der nicht eindeutigen Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen bei der Schriftaneignung spielt, ist noch ungeklärt. (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 263)

BERGK (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 263) nennt drei Sachlagen, die zu einer Abweichung von der eindeutigen Graphem-Phonem-Zuordnung führen können:

1. Dem Graphem lassen sich mehrere Phoneme zuordnen. Z. B. steht das Graphem <e> für
 - das Phonem /e:/ in „Weg“
 - das Phonem /ɛ/ in „bellt“
 - das Phonem /ə/ in „Farbe“
2. Ein mehrgliedriges Graphem repräsentiert nur ein Phonem. Z. B. steht das mehrgliedrige Graphem <sch> für
 - das Phonem /ʃ/ in „schön“
3. Ein Graphem repräsentiert ein mehrgliedriges Phonem. Z. B. steht das Graphem <z> für
 - das mehrgliedrige Phonem /ts/ in „Arzt“

⁵ Phonem: kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der mündlichen Sprache
Graphem: kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der schriftlichen Sprache

CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 263) ergänzen die Auflistung durch eine weitere Kategorie:

4. Ein Phonem wird je nach Wort durch unterschiedliche Grapheme dargestellt. Z. B.:

Das Phonem /e:/ wird repräsentiert durch

- <e> in „Weg“
- <ee> in „See“
- <eh> in „Reh“

Mit der nicht eindeutigen Zuordnung von Phonemen und Graphemen verliert auch der häufig gehörte Satz „Schreib, wie du sprichst.“ seine allgemeine Gültigkeit. DEHN (2007, S. 72) formt den irreführenden Satz um in: „Sprich, wie du schreibst.“

Hier sei eine weitere Schwierigkeit angemerkt. Unser Alphabet stellt eine Reihung von Graphemen dar. Wenn das Alphabet ‚aufgesagt‘ wird, werden Buchstabennamen verwendet, die sich – bis auf die Vokale – durchweg aus zwei oder mehreren Phonemen zusammensetzen. Beispiele: → /be:/; <c> → /tse:/. Buchstabenname und Phonem sind folglich nicht dasselbe.

THOMÉ (2000, S. 13) unterscheidet in Anlehnung an AUGST zwischen Basisgraphemen und Orthographemen. Der Begriff Basisgrapheme meint Grapheme, welche sprachsystematisch häufiger vorkommen und deshalb für die Lernenden die grundlegenden Schriftzeichen sind. Orthographeme kommen hingegen seltener vor und sind dadurch schwieriger zu lernen. Teilweise sind Orthographeme schon an ihrer äußeren Form erkennbar, wie z. B. Verdopplungen (<aa>, <ee>, <oo>) oder Grapheme mit Dehnungs-h (<eh>, <ah>, <oh>). Daneben gibt es Grapheme, die in einem Wort als Basisgraphem auftreten, aber in einem anderen Wort zum Orthographem werden, weil sie für ein anderes Phonem stehen. Als Beispiel: Das Graphem <g> ist in „Garten“ ein Basisgraphem, weil es das Phonem /g/ repräsentiert. In „Berg“ ist das Graphem <g> jedoch ein Orthographem, weil es durch die Auslautverhärtung für das Phonem /k/ steht.

Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Darstellungsweise machen sowohl die ‚Abweichungen von einer eindeutigen Graphem-Phonem-Zuordnung‘ (in Anlehnung an BERGK) als auch die ‚Unterscheidung von Basisgraphemen und Orthographemen‘ (in Anlehnung an AUGST) deutlich, dass die Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen sehr komplex sind. Bei der Auswahl von Wörtern, die im Unterricht oder in einer Förderstunde verwendet werden, muss auf die Phonem-Graphem-Zuordnung im einzelnen Wort geachtet werden.

Auf die Beziehungen zwischen Graphemen und Phonemen, welche durch die Orthographie geregelt sind, nehmen verschiedene historische Prinzipien Einfluss. RIEHME (vgl. CRÄMER/Schumann ⁵2002, S. 263-264) beschreibt unterschiedliche orthographische Prinzipien, die zum Teil im Gegensatz zueinander stehen:

1. *Das phonematische Prinzip:* Das Phonem wird im Wesentlichen vom Graphem repräsentiert. Laut THOMÉ (2000, S. 14) sind rund 90 % aller Grapheme in deutschen Texten Basisgrapheme, d. h. sie werden nach dem phonematischen Prinzip geschrieben. Dies zeigt den grundlegenden Charakter des alphabetischen Schreibens.
2. *Das morphematische Prinzip:* Für die Schreibweise ist das Morphem, d. h. die kleinste bedeutungstragende Einheit entscheidend. Damit die Bedeutung besser erfasst werden kann und die Wortverwandtschaft erkennbar ist, werden Morpheme immer gleich geschrieben. Als Beispiel: Das Phonem /t/ in „Hund“ wird als <d> verschriftet, da es sich von „Hunde“ ableitet. Ausnahmen sind z. B.: alt – Eltern; Sprach – sprechen – gesprochen – spricht.
3. *Das grammatische Prinzip:* Grammatisch bestimmt ist die Groß- und Kleinschreibung, die Interpunktion und teilweise auch die Getrennt- und Zusammenschreibung. Beispiel: essen – das Essen.
4. *Das semantische Prinzip:* Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung werden zur besseren Verständlichkeit unterschiedlich geschrieben. Beispiel: Lid – Lied, Mine – Miene. Auch hier gibt es zahlreiche Ausnahmen: z. B. Schimmel, Flügel, Feder, Schloss, Bank.
5. *Das historische Prinzip:* Hiermit ist das Bestreben gemeint, einmal entstandene Schreibungen beizubehalten, auch wenn sich die Aussprache im Laufe der Zeit geändert hat. Beispiel: „und“ wird mit <d> geschrieben, weil es von der mittelhochdeutschen Form „unde“ kommt. Durch den Wegfall des <e> wird am Ende ein /t/ gesprochen. Trotzdem wurde die Schreibweise <d> beibehalten. (vgl. THOMÉ 2000, S. 15).
6. *Das graphisch-formale Prinzip:* Die Verwechslung ähnlicher Grapheme soll ausgeschlossen werden und sinnwichtige Wörter sollen mehr optische Präsenz bekommen. Beispiele: Sohn, Lohn, Tier, Dieb.

Bei anderen Autoren, wie z. B. THOMÉ (2000) sind weitere orthographische Prinzipien aufgelistet. Einige Schreibweisen lassen sich durch unterschiedliche Prinzipien erklären. Zudem würden manche Wörter anders geschrieben werden, wenn sie einem anderen Prinzip folgen würden. Dies zeigt, dass die Prinzipien keine Garantie dafür sein können, die orthographisch korrekte Schreibweise zu finden. Sie helfen lediglich, die Rechtschreibung nachzuvollziehen und zu erklären.

2.2 Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten

2.2.1 Komponenten beim Erwerb der Rechtschreibung

NERIUS (²1989) beschreibt vier psychische Komponenten, die an der Aneignung der Rechtschreibung beteiligt sind:

1. die akusto-sprechmotorische Komponente
2. die visuell-graphomotorische Komponente
3. die Einprägung auf der Grundlage von Morphemen
4. die Aneignung über kognitive Prozesse.

Mit der *akusto-sprechmotorischen Komponente* beschreibt NERIUS (²1989, S. 284-288) das Erkennen der Beziehungen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Der Lernende muss die Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erwerben und Phoneme und Grapheme „zu einer untrennbaren Einheit“ (NERIUS ²1989, S. 285) verinnerlichen. Schreibanfänger orientieren sich an der Lautung der Wörter. Häufig wird während des Schreibvorgangs leise oder laut mitgesprochen. Die Artikulation dient in dieser Phase der Analyse der Reihenstruktur des Wortes und steuert somit das Schreiben (vgl. NERIUS ²1989, S. 285). Einerseits erfordert die Verschriftung eine differenzierte auditive Sprachwahrnehmung, andererseits bedarf es – nach ANDRESEN – eine Abstraktion von Seiten des Lautereignisses, die für die Verschriftung irrelevant sind (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 262). Mit zunehmenden Fähigkeiten in der Schreibleistung wird die laute Artikulation zu einer inneren und verliert ihre unmittelbare Steuerungsfunktion. Jedoch verschwindet die akusto-sprechmotorische Komponente nicht vollkommen. Sie kommt immer dann bewusst zum Einsatz, wenn Rechtschreibschwierigkeiten entstehen, die mit einem inneren oder äußeren Vorsprechen des Wortes behoben werden können, wie z.B. bei überlangen Wörtern.

Die Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen ist notwendig, aber nicht hinreichend für das Erlernen der Rechtschreibung. Wie bereits dargestellt, gibt es im Deutschen keine generelle 1:1 - Entsprechung zwischen Phonemen und Graphemen. Für den Erwerb der akusto-sprechmotorischen Komponente muss der gesteuerte Lernprozess grundlegende Anhaltspunkte liefern, wie z. B. das Alphabet, die häufigsten Phonem-Graphem-Beziehungen, zusammengesetzte Grapheme und auffallende Abweichungen zwischen Graphemkombinationen und Phonemkombinationen.

Unter der *visuell-graphomotorischen Komponente* (vgl. NERIUS ²1989) ist das Einprägen von Wortbildern und Signalgruppen zu verstehen. Beim normgerechten Schreiben wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht nur auf Phonem-Graphem-Beziehungen zurückgegriffen,

sondern es werden vielmehr größere Einheiten, wie z.B. Morpheme, Silben und Graphemgruppen eingeprägt (vgl. ebd., S. 288). Nach der neueren Wortbildtheorie werden im visuellen Langzeitgedächtnis Schriftbilder von Wortteilen gespeichert. Beim Schreiben der Wortbausteine werden die Bilder abgerufen und dienen als Muster für die graphomotorische Steuerung (vgl. NERIUS ²1989, S. 288 f.). Solche gespeicherten Bausteine können häufig wiederkehrende Wörter, wie z.B. ‚hat, und, soll‘, sein und Vor- und Endmorpheme, wie z. B. ‚vor-, -er‘. Aber auch Silben, wie z. B. ‚-chen‘, oder Graphemgruppen, wie ‚Str-, sp-‘, können als Signalgruppen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Die Speicherung erfolgt dabei als Merkmalskomplex auf Grundlage der Semantik.

Die bereits beschriebenen Komponenten bilden die Grundlage für die folgenden. In Übereinstimmung mit MAY (1998) schreibt NERIUS (²1989, S. 290-293), dass die *Einprägung auf der Grundlage von Morphemen* eine wichtige Komponente im Erlernen der Rechtschreibung ist. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der geschriebenen Sprache. Durch die Einheit von Form und Bedeutung, welche bei Graphemgruppen wie <sp> nicht gegeben ist, eignet sich die Arbeit mit Morphemen besser als die Arbeit mit Graphemgruppen. „Es widerspricht dem Wesen der Aneignung von Sprache, ‚bedeutungslose‘ Einheiten einzuprägen“ (NERIUS ²1989, S. 291). Schwierigkeiten bei der Einprägung auf Grundlage von Morphemen können durch die fehlende absolute Morphemkonstanz bei Grundmorphemen auftreten. Z. B.:

- Wörter mit mehreren Basismorphemen (z.B. bin – war)
- Umlaut (z.B. Dorf – dörflich)
- Änderungen bei den Vokalen (z.B. dürfen – darf – durfte)
- E-i-Wechsel (z.B. geben – gab – gib)
- Änderungen bei den Konsonanten (z.B. haben – hatte)
- Änderungen bei Konsonanten und Vokalen (z.B. ziehen – zog)
- Tilgungen (z.B. winklig, sechzehn, saust).

Zudem entstehen oft Schwierigkeiten, die gleichen Morpheme in verwandten Wörtern zu erkennen, wie z.B. in ‚Hubschrauber‘ und ‚heben‘. Die Nutzung von Morphemen verlangt metasprachliches Wissen. Der Schreiber muss Kenntnisse über Flexion, Derivation und Komposition von sprachlichen Einheiten haben. (vgl. NERIUS ²1989, S. 290-293)

Einen wesentlichen Teil bei der Aneignung der Rechtschreibung spielen *kognitive Prozesse*. Besonders die Gebiete „Groß- und Kleinschreibung“, „Getrennt- und Zusammenschreibung“ und die „Interpunktion“ können „nur durch den Einsatz morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Begriffs- und Regelkenntnisse“ (NERIUS ²1989, S. 294) erlernt werden. Kognitive Prozesse sind bei weiteren sprachlichen Tätigkeiten notwendig: beim

Zergliedern, Zusammenführen, Vergleichen und Ordnen von sprachlichen Einheiten, beim Abstrahieren von für eine konkrete Aufgabe wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen und dem Verallgemeinern und Konkretisieren. Das analoge Schließen, welches auch den kognitiven Prozessen zuzuordnen ist, gehört laut MAY (1993, S. 285) zu den „wichtigsten Lernarten beim Orthographieerwerb“. Bei BÜCHNER (1993, S. 291) findet man ein Beispiel, in dem das Zusammenführen und Verallgemeinern noch nicht vollständig gelernt wurde: Ein Kind schreibt das <h> in <neh-men> und trennt das Wort auch richtig. Das Wort <erfahren> verschriftet es jedoch ohne <h>. Dies ist ein Hinweis dafür, dass Phänomene „nicht [...] beliebig übertragen werden“ (BÜCHNER 1993, S. 291).

Ursprünglich ging NERIUS (²1989) von einer relativen Trennung der „sensorischen“ Komponenten, wie er die Komponenten 1 und 2 bezeichnete, und der „kognitiven“ Komponenten (3, 4) aus. In seiner neuesten Auflage hebt er diese Trennung jedoch auf, da auch in die ersten beiden Komponenten kognitive Prozesse mit hineinspielen (vgl. NERIUS ⁴2007, S. 424). NERIUS (⁴2007, S. 425-428) beschreibt außerdem vier Leistungs- bzw. Verhaltenseigenschaften, die beim Schreibenlernen bedeutend sind:

1. *Abrufbare Schreibschemata*: Dabei handelt es sich überwiegend um „prototypische Wortstrukturen“, die mit Lautschemata und kinetischen Engrammen im Austausch stehen. Die Schemata sind im Langzeitgedächtnis gespeichert und bewahren vor allem „häufig gebrauchte Wörter, persönlich bedeutsame Wörter, aber auch Muster und Analogien für den Gebrauch orthographischer Elemente“ (NERIUS ⁴2007, S. 426). Schemata machen das Schreiben flüssiger. Entsprechungen finden sich in der Beschreibung der visuell-graphomotorischen Komponente.
2. *Bezug auf lautliche Grundlagen*: Diese Eigenschaft entspricht der alphabetischen Strategie bzw. der akusto-sprechmotorischen Komponente.
3. *Speicherung von Regeln*: Hiermit meint NERIUS sowohl Strategien als auch Handlungsprogramme, Verfahren, Techniken und metakognitives Wissen. Nicht alle regelgeleiteten, sich im Bewusstsein befindenden Komponenten sind jederzeit verfügbar, deshalb ist die Untersuchung dieser Komponenten sehr schwierig.
4. *Rechtschreibmotive*: Sie sind das Ergebnis von aktuellen Bedürfnissen und von dem Erleben „der Bedeutsamkeit des Bemühens um eine korrekte Schreibung“ (NERIUS ⁴2007, S. 427). Hier wird noch mal die Wichtigkeit der Motivation (vgl. Kapitel 1.3) für das Erweitern der Rechtschreibfähigkeiten deutlich.

Sowohl mit der Darstellung der vier Komponenten als auch mit den Ausführungen von 2007 macht NERIUS deutlich, dass die verschiedenen Komponenten interagieren und sich nicht gegenseitig ablösen. Ein flexibler Umgang mit allen Komponenten macht einen kompetenten Schreiber aus.

2.2.2 Rechtschreibstrategien

MAY (1998) nennt Rechtschreibstrategien, mit denen die wesentlichen Zugriffsweisen der Schreiber zu den von ihnen benutzten orthographischen Prinzipien beschrieben werden können. MAY (1998) geht davon aus, dass Rechtschreibkompetenz schrittweise angeeignet wird. Jeder Schritt führt näher zum Ziel. Dementsprechend sollen die einzelnen Schritte der Schreiber gewürdigt werden und die Verschriftungen nach unterschiedlichen Strategien hin untersucht werden. BÖRNER (1995a) arbeitete mit Jugendlichen und analysierte die Äußerungen der Jugendlichen zu ihren eigenen (oft fehlerhaften) Verschriftungen. Dadurch ermittelte sie spezifische Zugriffsweisen. Die von MAY (1998) und BÖRNER (1995a) beschriebenen Zugriffsweisen und Strategien lassen sich teilweise in Übereinstimmung bringen, auch wenn die beiden Autoren eine unterschiedliche Systematik verwenden.

MAY (1998, S. 280) nennt als erstes die *alphabetische* Strategie. Sie erfasst, inwiefern der Schreiber artikulierte Laute mit Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen verschriftlichen kann. Die eigene Artikulation muss analysiert werden, um zu einer Verschriftung zu kommen. Die von NERIUS (²1989) genannte akusto-sprechmotorische Komponente spielt hierbei eine große Rolle. BÖRNER (1995a, S. 86-87) nennt unterschiedliche Ausprägungen des Hör-/Sprechpfades. Wörter werden entweder Laut für Laut vorgesprochen, sehr gedehnt gesprochen oder in größere Einheiten segmentiert.

Die zweite von MAY (1998, S. 281) beschriebene Strategie ist die *orthographische*. Sie erfasst die Fähigkeit, „einfache Laut-Buchstaben-Zuordnungen unter Beachtung orthographischer Prinzipien und Regeln zu erweitern und zu modifizieren“ (MAY 1998, S. 281). MAY (1998, S. 281) zählt hierzu zum einen *Merkelemente* (z.B. <Zähn, Vater, Hexe>), die sich der Schreiber merken muss, weil sie mithilfe der alphabetischen Strategie nicht erschlossen werden können. Zum anderen ordnet er die Anwendung von *Regelementen* der orthographischen Strategie zu. Dies sind Elemente, die anhand von Regeln hergeleitet werden können (z.B. <Koffer, stehen>). Auch BÖRNER (1995a, S. 85 f.) konnte diese Art von Zugriffsweise beobachten, wenn sie sie auch etwas weiter fasst. Sie beschreibt die Zugriffsweise als Merkzweig: Häufig werden Wörter gemerkt, weil sie im Alltagsleben der Schreiber oft auftauchen. Z.B. konnte Jens, ein Auszubildender in einem Maler- und Lackierer – Handwerk, <weiß> korrekt verschriften, weil er damit täglich zu tun hatte. Neben ganzen Wörtern können auch einzelne, herausragende Elemente gemerkt werden (vgl. Kapitel 2.2.1: Einprägung von Wortbildern und Signalgruppen). Abseits von einzelnen Wörtern und Wortteilen zählt BÖRNER (1995a, S. 85) auch Regeln zu den Elementen, die auf dem Merkzweig festgehalten werden können. Hier spielen von NERIUS (²1989, S. 293 f.) erläuterte kognitive Prozesse hinein.

Mit der *morphematischen* Strategie (vgl. MAY 1998, S. 282) wird die Fähigkeit erfasst, die morphematische Struktur eines Wortes bei der Herleitung der Schreibung zu verwenden. Zum einen braucht der Schreiber dafür *morphosemantisches Bedeutungswissen* (z.B. <Räuber> kommt von <rauben>), zum anderen muss er komplexe Wörter mithilfe von *morphologischem Strukturwissen* in Wortteile zergliedern können (z.B. <Fahrrad>). Wurde die Wichtigkeit der Einprägung auf Grundlage von Morphemen schon bei NERIUS (²1989) wichtig, so bezeichnet auch MAY die Erweiterung der bisher beschriebenen Strategien durch die bedeutungsbezogene Schreibstrategie als „fundamental“ (1993, S. 287). Die Schreibung von einigen Wörtern lässt sich z. B. nur durch Ableitungen und Identifizierung der Bedeutung der Morpheme herleiten (z. B. <Geburtstag> statt <Geburztag> oder <Zahn – Zähne>). Auch BÖRNER (1995a, S. 88) konnte die Fähigkeit der Analogiebildung beobachten. (Dies entspricht dem morphosemantischen Bedeutungswissen bei MAY (1998, S. 282)). Ein Jugendlicher schrieb ‚pünktlich‘ richtigerweise mit <ü> und begründete, dass er beim Schreiben an ‚Punkt‘ gedacht habe.

Die *wortübergreifende* Strategie (vgl. MAY 1998, S. 282), welche teilweise identisch ist mit der Komponente „kognitive Prozesse“ von NERIUS (²1989, S. 294), erfasst die Fähigkeit, „beim Schreiben von Wörtern größere sprachliche Einheiten (Satzteil, ganzer Satz, Textpassage) einzubeziehen“ (MAY 1998, S. 282). Dies ist notwendig, um die Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, die Kommasetzung und die wörtliche Rede herzuleiten.

MAYs (⁶2002) Untersuchungen zum Schreiblernprozess zeigen, dass die einzelnen Strategien bei den Schülern in der beschriebenen Reihenfolge dominieren: alphabetische, orthographische, morphematische. Voraussetzung für die Entwicklung der nächst „höheren“ Strategie ist sei das Beherrschen der vorherigen Strategie. Nach MAY (1993, S. 288) entwickelt sich ein kompetenter Schreiber, indem er immer mehr orthographische Aspekte kennen lernt und diese zu einer kognitiven Struktur vernetzt. Diese kann beim Schreiben genutzt werden. Dabei sollen immer mehr sprachliche Gesichtspunkte gleichzeitig und aufeinander bezogen berücksichtigt werden können. Das heißt, die verschiedenen Strategien lösen sich nicht gegenseitig ab, sondern werden „aufgenommen und weitergeführt und schließlich organisch zu einer vielschichtigen und flexiblen Gesamtstrategie verbunden“ (MAY ⁶2002, S. 35). Um diese Rechtschreibfähigkeiten zu entwickeln, bedarf es eines guten Problemlöseverhaltens. Welche Rolle der Problemlöseprozess bei der Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten bzw. -schwierigkeiten spielt, wird in Kapitel 3.4 erläutert.

2.3 Rechtschreibung beim Verfassen von Texten

Nachdem nun Komponenten und Strategien der Rechtschreibentwicklung beleuchtet wurden, kann speziell auf die Rechtschreibung beim Verfassen von Texten eingegangen werden. Die Teilprozesse des Verfassens von Texten greifen, wie in Kapitel 1 deutlich wurde, ineinander. FAY/WEINHOLD (2006) betrachten die Anforderung der Rechtschreibung beim Schreiben von Texten. Im Folgenden beziehe mich auf diese Autoren. Bei der Produktion von Texten laufen verschiedene Teilprozesse ab, die koordiniert werden müssen. Sind die Teilprozesse noch nicht automatisiert, werden Teile davon schnell vernachlässigt. Wenn Schüler nur einzelne diktierte Wörter oder Sätze schreiben, fallen die Anforderungen des Texteschreibens weg und die Schreiber können sich auf motorische Prozesse und die Rechtschreibung konzentrieren. Folglich schreiben sie schöner und machen weniger Fehler. FAY/WEINHOLD (2006) vergleichen in ihrem Artikel die Rechtschreibleistung zweier Schüler in einem Wort- und Satzdiktat und in einem freien Text. Dabei diagnostizieren sie, dass einige Fehlerkategorien nur in Texten vorkommen. Grammatikfehler oder Zeichensetzungsfehler erscheinen naturgemäß in Texten häufiger als in Diktaten. Jedoch auch andere Kategorien, die im Diktat beherrscht werden wie z. B. Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung, Phonem-Graphem-Korrespondenz, Graphemfolge und Buchstabenform, sind im freien Text oft fehleranfällig. Natürlich gibt es immer auch Fehlerkategorien, die sowohl im Text als auch im Diktat auftauchen. Und ebenso gibt es in den beschriebenen Beispielen Fehler, die nur im Diktat vorkommen. Hierzu zählen entwicklungsbedingte Fehler, die das Kind im freien Text – aus welchen Gründen auch immer – vermieden hat.

FAY/WEINHOLD (2006) argumentieren, dass die Fehler, welche nur im Text gemacht werden, darauf hinweisen, dass die verschiedenen Teilprozesse (wie z.B. innersprachliche und konzeptionelle) noch nicht automatisiert seien und deshalb die Konzentration nicht ausreiche, jedes einzelne Wort zu analysieren. Umgekehrt könnte man argumentieren, dass in Texten von Kindern deutlich wird, welche orthographischen Phänomene beim Kind schon automatisiert sind. Klar ist jedenfalls, dass sich die Teilprozesse gegenseitig beeinflussen. Dies wurde am Beispiel der Rechtschreibung deutlich gemacht. Die Tatsache der Beeinflussung schließt mit ein, dass in der Förderdiagnostik Vorsicht geboten ist. Wenn Schüler einzelne Wörter richtig schreiben, darf nicht darauf geschlossen werden, dass sie dies auch in Texten tun. Außerdem darf aus vielen Fehlern in Texten nicht automatisch eine grundsätzlich mangelnde Rechtschreibkompetenz gefolgert werden. Die Konsequenzen für die Diagnostik von Rechtschreibfähigkeiten werden in Kapitel 4.4 erläutert.

2.4 Vorgaben des Bildungsplans

Bildungspläne werden immer wieder überarbeitet und neu erstellt. In die Neufassungen fließen Erkenntnisse aus der Forschung mit ein, welche in den ‚alten‘ Bildungsplänen noch nicht berücksichtigt wurden. Deshalb die Frage, passend zu Nathalies Schullaufbahn: Welche Rolle spielt Schreibkompetenz im ‚alten‘ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte von 1990 (Unter- und Mittelstufe)⁶ sowie im aktuell gültigen Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte von 1982 (Werkstufe)⁷? Auf diese Bildungspläne beziehe ich mich, um herauszufinden, welche Lehr- und Lernerfahrungen Nathalie in ihrer Schullaufbahn vermutlich gemacht hat. Im Speziellen untersuche ich Hinweise auf den Stellenwert von ‚Motivation‘, ‚Texte schreiben‘, ‚Überarbeitung‘ und ‚Rechtschreibung‘.

2.4.1 Bildungsplan für die Schule für Lernförderung

Das Fach Deutsch beinhaltet in der Unterstufe folgende Arbeitsbereiche: Sprechen, Lesen, Schreiben, Texte verfassen und Rechtschreiben. In der Mittelstufe kommt der Arbeitsbereich Sprachbetrachtung hinzu, wobei der Arbeitsbereich Schreiben, welcher sich auf den graphomotorischen Aspekt des Schreibens bezieht, nicht mehr separat aufgelistet wird.

Motivation

Der Fachplan Deutsch der Schule für Lernbehinderte formuliert unter den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen das Ziel, die Freude am Sprechen, Lesen und Schreiben zu wecken. Grundsätzlich soll dabei der Erlebnisbereich der Schüler miteinbezogen werden (BP SfL 1990, S. 416). In der Unterstufe und Mittelstufe finden sich in den Arbeitsbereichen ‚Schreiben‘ und ‚Texte verfassen‘ Hinweise, dass *Handlungszusammenhänge* hergestellt werden sollen und schriftliche Texte als *Kommunikationshilfen* gebraucht werden sollen (BP SfL 1990, S. 423 u. 429). D. h. es soll den Schülern ermöglicht werden, das Schreiben in konkreten Situationen zu erproben. Als Beispiele nennt der Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte (1990, S. 423) Einkaufs- und Notizzettel, Schilder, Klassentagebuch, Kartengruß, kurze Briefe und Beschriftungen von Fotos. Der Bereich ‚Texte schreiben‘ bezieht außerdem erzählende Texte mit ein, durch die persönliche Erlebnisse und Beobachtungen festgehalten werden können (BP SfL 1990, S. 430). Erfolgserlebnisse im Arbeitsbereich ‚Rechtschreibung‘ sollen durch positive Rückmeldungen vermittelt werden. Außerdem erfahren die Schüler in der Unterstufe, dass „die Fähigkeit, Texte selbst zu verfassen und normgerecht zu schreiben, ihre Möglichkeiten erweitert, sich mit anderen zu

⁶ Im Folgenden abgekürzt mit ‚BP SfL‘

⁷ Im Folgenden abgekürzt mit ‚BP SfG‘

verständigen“ (BP SfL 1990, S. 424). Die Bereitschaft und Fähigkeit, normgerecht zu schreiben, erwerben die Schüler in der Mittelstufe laut Bildungsplan (1990, S. 430) durch Übungen.

Zusammenfassend kann bezüglich der Motivation gesagt werden, dass der Bildungsplan vielfältige Situationen schaffen will, in denen die Schüler die Bedeutung des Schreibens langfristig für sich persönlich erkennen können. Die Annahme, dass die Bereitschaft, normgerecht zu schreiben, mit regelmäßigen Übungen erworben werden kann, ist m. E. jedoch sehr fraglich. Diese Bereitschaft kann vielmehr durch die Einsicht in die Notwendigkeit, normgerecht zu schreiben, erreicht werden (vgl. Kapitel 1.3).

Texte verfassen

Dem Verfassen von Texten kommt im Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte (1990) ein eigenständiger Bereich zu. D. h. er ist abgekoppelt vom Bereich ‚Rechtschreibung‘, wodurch deutlich gemacht wird, dass Schreiben nicht gleich Rechtschreiben ist. Darüber hinaus wird der Arbeitsbereich ‚Texte verfassen‘ vor dem Bereich ‚Rechtschreibung‘ genannt. Die Reihenfolge der Nennung lässt erkennen, dass dem Rechtschreiben kein größerer Stellenwert zuzuordnen ist als dem Verfassen von Texten. Zudem wird im Bildungsplan deutlich gemacht, dass sich das Schreiben nicht auf die Rechtschreibung reduzieren lässt. Kritisch zu betrachten ist allerdings, dass der Arbeitsbereich ‚Schreiben‘, in dem es hauptsächlich um grob- und feinmotorische Übungen geht, vor dem Arbeitsbereich ‚Texte verfassen‘ erscheint. Dies suggeriert, dass zunächst die Buchstabenformen akribisch genau geübt werden müssen, bevor die Schüler eigenständig Texte verfassen dürfen.

Der Bereich ‚Texte verfassen‘ sieht vor, dass die Schüler in der Unterstufe lernen, sich durch Zeichen mitzuteilen. Dies ist in bildnerischer, halbschriftlicher oder schriftlicher Form möglich. In der Mittelstufe sollen die Schüler in der Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken gefördert werden (BP SfL 1990, S. 429). Hierbei spielen ‚mündliche Vorformen‘, ‚Textaufbau und Textgestaltung‘, ‚erzählende Texte‘ und ‚verwendungsbezogene Texte‘ eine Rolle. Das kreative Verfassen von Texten wird nicht genannt.

Überarbeitung

Welche Rolle das Überarbeiten im Unterricht einnimmt, ist im Bildungsplan nicht genau festgelegt. Im Bereich ‚Texte verfassen‘ in der Unterstufe wird vorgegeben, dass die Schüler mit dem Kassettenrekorder „Texte aufnehmen und verändern“ (BP SfL 1990, S. 423) sollen. Dies könnte auf das Überarbeiten von Prätexten hindeuten. Für die Mittelstufe wird im entsprechenden Bereich formuliert, dass die Schüler „kurze Satzfolgen aufschreiben“ (BP SfL 1990, S. 429) sollen, wobei es mündliche Vorformen wie z. B. das Beschreiben

von Bilderfolgen geben kann. Aufgelistet werden des Weiteren die Tätigkeiten „Texte ergänzen, umstellen, verändern, verkürzen, erweitern“ (ebd.). Dies stellt den deutlichsten Hinweis auf einen Überarbeitungsprozess dar. Die Begriffe „ergänzen, verkürzen, erweitern“ können als semantische Überarbeitungen interpretiert werden. Die Formulierung „umstellen“ deutet auf syntaktische Überarbeitungen hin und unter „verändern“ kann jegliche Überarbeitung verstanden werden. Im Bereich ‚Rechtschreibung‘ sieht der Bildungsplan (1990, S. 431) für die Mittelstufe vor, dass die Schüler Aufgeschriebenes selbst kontrollieren.

Diese Hinweise auf Überarbeitungsmöglichkeiten nehmen im Bildungsplan einen sehr kleinen Stellenwert ein. In der Theorie bestehen sie und müssten im Unterricht stärkere Beachtung finden. In der Praxis werden diese kleinen Hinweise vermutlich häufig übergangen.

Rechtschreibung

Der Bildungsplan (1990, S. 424) formuliert für die Unterstufe folgende Inhalte: „Erarbeitung und Sicherung eines elementaren Wortschatzes in Sinnzusammenhängen“, „Wörter genau auffassen und aufschreiben“, „Festigung der Zuordnung von Lauten/Lautkombinationen, Buchstaben/Buchstabenkombinationen“ und „Kurze Sätze schreiben“. Auffällig ist, dass unter dem elementaren Wortschatz „häufig gebrauchte Wörter des Lese- und Schreiblehrganges“ verstanden werden. Persönlich bedeutsame Wörter werden außer Acht gelassen. In der Unterstufe spielt vor allem der Merkzweig und das alphabetische Schreiben eine Rolle.

Inhalte der Mittelstufe sind: ‚nach einer Vorlage aufschreiben‘, ‚Aufgeschriebenes selbst kontrollieren‘, ‚das Alphabet‘, ‚Wahrnehmungs- Unterscheidungs- und Zuordnungsübungen‘, ‚Großschreibung von Namenwörtern‘, ‚Wortstamm und Wortbausteine erkennen und anwenden‘ und ‚Zahlwörter‘ (BP SfL 1990, S. 430, 431). Das heißt, in der Mittelstufe wird vermehrt die orthographische Strategie, das Einprägen auf Grundlage von Morphemen und die wortübergreifende Strategie gefördert. Jedoch sieht der Bildungsplan durch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen individuelle Zugangswege und Formen der Leistungskontrolle vor.

2.4.2 Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte

Grundlage der Ziel- und Themenformulierungen des Bildungsplans für die Schule für Geistigbehinderte (1982) ist die Beachtung der individuellen Lernvoraussetzungen und des Lernbedarfs der Schüler (BP SfG 1982, S. 10). Angaben zum Themenbereich ‚Schreiben‘ finden sich unter dem Stichwort ‚Kommunikation‘ im Lernbereich ‚Umwelterfahrung und

Sozialverhalten'. Die Schüler sollen graphische Zeichen als Bedeutungs- und Informationsträger und als Kommunikationsmittel kennen lernen.

Schreiben erhält seinen Sinn im kommunikativen Handeln und wird vor allem unter dem lebenspraktischen Aspekt gesehen. Inhalte sind u. a. einfache schriftliche Mitteilungen, Einladungen, Karten und Briefe, Einkaufszettel, persönliche Daten, Anschrift und Absender, Telefonnummern, Merkzettel und Termine. Im Zentrum steht die Lesbarkeit, nicht die Ästhetik (BP SfG 1982, S. 67).

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Rechtschreibung gesagt werden, dass dieser Bereich ausschließlich im Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte eine Rolle spielt. Wobei im Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte der Aspekt der Motivation sehr bedeutsam ist. Im Vordergrund steht die Kommunikation, die den Schülern ermöglicht, den Sinn des Schreibens zu erfassen. Rückschlüsse auf die persönliche Lerngeschichte von Nathalie dürfen nur unter Vorbehalt gezogen werden, da jeder Lehrer individuell unterrichtet und nicht klar ist, inwiefern die Vorgaben des Bildungsplanes eingehalten wurden.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Aspekte der Rechtschreibung verdeutlichen, dass es zwar keine 1:1-Entsprechung zwischen Phonemen und Graphemen gibt, das alphabetische Schreiben jedoch trotzdem einen grundlegenden Charakter hat. Die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten umfasst die alphabetische, orthographische, morphematische und wortübergreifende Strategie. Ein kompetenter Schreiber zeichnet sich durch die flexible Handhabung aller Rechtschreibstrategien aus. In der Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten spielt die Motivation eine tragende Rolle (vgl. NERIUS ⁴2007, S. 427). Diese erhält im Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte (1982) einen hohen Stellen, wobei die Motivation richtig zu schreiben nicht thematisiert wird. Im Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte (1990) wird sowohl der Bereich ‚Texte verfassen‘ als auch ‚Rechtschreibung‘ genannt. Nicht nachvollziehbar ist die Annahme, dass die Bereitschaft, richtig zu schreiben durch häufiges Üben erlangt wird.

Kapitel 1 und 2 zeigen gemeinsam, dass sowohl das Verfassen von Texten als auch die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten komplexe Fähigkeiten darstellen, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Fähigkeiten, und, mit Blick auf das nächste Kapitel, auch die Schwierigkeiten, sind immer im Kontext der Schreibkompetenz zu betrachten.

3 Schwierigkeiten beim Erlernen und Lehren der Rechtschreibung im Kontext der Schreibkompetenz

Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung können unterschiedliche Ursachen haben. Alle Schwierigkeiten haben gemeinsam, dass sie in enger Wechselwirkung mit der gesamten Schreibkompetenz stehen. Mithilfe der Einteilung in familiäre, individuelle und schulische Faktoren sollen mögliche Bedingungshintergründe dargestellt werden. Dabei wird berücksichtigt, dass auf die Entwicklung von Schreibfähigkeiten immer Lehr- und Lernprozesse einwirken. Anschließend werden Rechtschreibschwierigkeiten in den Kontext von allgemeinen Schreibschwierigkeiten gestellt. Des Weiteren soll erörtert werden, inwieweit Rechtschreibschwierigkeiten als verzögerte Lernentwicklung gesehen werden können und welche Rolle das Problemlöseverhalten bei der Entstehung von Rechtschreibschwierigkeiten spielt.

3.1 Familiäre, individuelle und schulische Faktoren

Lernschwierigkeiten beim Erlernen der normgerechten Schreibung können ähnliche Gründe wie Analphabetismus haben. DÖBERT/HUBERTUS (2000) beschreiben Faktoren, die Analphabetismus verursachen können. Die einzelnen Faktoren stehen in komplexen Wechselbeziehungen zueinander. Ein Bereich stellen *Negativerfahrungen in Elternhaus und Schule* dar. Dies kann sich in Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Ablehnung, einer psychischen Belastungssituation oder mangelnder ökonomischer Sicherheit äußern. Aber auch eine untergeordnete Rolle der Schrift in der Familie kann sich negativ auswirken. Der Bereich Elternhaus steht in Wechselwirkung mit *Leistungsproblemen in der Schule und Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb*. DÖBERT/HUBERTUS (2000, S. 52) nennen hier fehlende Individualisierung der Angebote, Motivationsverlust und eine Sonderschulüberweisung. Sowohl Schwierigkeiten in der Schule als auch Negativerfahrungen im Elternhaus können ein geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten verursachen und zu einem *negativen Selbstbild* führen. Das negative Selbstbild bezieht sich häufig nicht nur auf die Schriftsprache sondern auch auf andere Bereiche. Die Bedeutung des Selbstkonzepts für eine positive Entwicklung wird auch von KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA. (²2006, S. 412) genannt. Bei erwachsenen Analphabeten wirken Diskriminierungserfahrungen auf Grund von Schriftsprachunkundigkeit zusätzlich auf das Selbstbild ein. Die genannten Bereiche führen zu einer fehlenden, unzureichenden oder unsicheren Schriftsprachkompetenz und möglicherweise zu einer Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungs- und Gebrauchssituationen.

Sprachstörungen werden häufig als Ursache für Schriftsprachprobleme betrachtet. CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 280-285) erörtern, inwieweit hörbare und nichthörbare Sprachstörungen den Schriftspracherwerb erschweren. Sie kommen zu dem Schluss, dass mangelnde sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten, wie z.B. Aussprachestörungen, phonologische Bewusstheit und Vorstellungen zu Funktion und Aufbau der Schrift, den Schriftspracherwerb erschweren können. Bei phonologischen Störungen ist zu beachten, dass sich die Kinder an ihrem eigenen phonologischen System orientieren. Schreibt ein Kind gemäß seiner Aussprache <WET> statt <WEG>, so hat es die Phonem-Graphem-Beziehung grundsätzlich verstanden. Die regelgeleitete Schreibung ist jedoch nur im Zusammenhang mit dem individuellen Phonemsystem des Kindes zu erkennen. Der erschwerende Faktor liegt darin, dass das Phonemsystem der Erwachsenen nicht mit dem des Kindes übereinstimmt. Der Annahme, dass das Kind zunächst ‚richtig sprechen‘ lernen muss, bevor es an die Schrift herangeführt wird, widersprechen zahlreiche Beispiele (z. B.: FÜSSENICH 2003). Gezeigt wurde, dass die Beschäftigung mit der Schriftsprache die Aussprache positiv beeinflussen kann.

Liegen die Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache ausschließlich in der Grammatik, wird der Erwerb der Phonem-Graphem-Beziehungen nicht negativ beeinflusst. Beim Verfassen von Texten schlagen sich die grammatischen Schwierigkeiten jedoch vermehrt nieder. Nicht selten treten die im Mündlichen typischen Schwierigkeiten (z. B. Auslassungen von Subjekten, Prädikaten und Objekten) ebenfalls in der schriftlichen Sprache auf (vgl. FÜSSENICH 2004, S. 241). Auch wenn diese Übertragung von mündlichen, grammatischen Schwierigkeiten auf das Schriftliche häufig vorkommen, darf nicht verallgemeinernd gesagt werden, dass alle Kinder mit grammatischen Schwierigkeiten diese Probleme zwangsläufig in der Schriftsprache zeigen. So berichtet FÜSSENICH (2004, S. 242) von einem Jungen, dessen mündliche Sprache von Auslassungen und Verbendstellungen geprägt waren, während er schriftlich komplexe Sätze korrekt bildete. Wenn die grammatischen Fähigkeiten im Schriftlichen besser sind als im Mündlichen, kann in der Förderung versucht werden, diese Fähigkeiten auf die mündliche Sprache zu übertragen.

Anhand von phonologischen und grammatischen Problemen wurde beispielhaft erläutert, dass Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache die Schriftsprache beeinflussen können. Mit Hilfe von individuell abgestimmten schulischen Lernangeboten kann nach CRÄMER/Schumann (⁵2002, S. 284) der Schriftspracherwerb trotzdem gelingen. Inwiefern sich ungünstige schulische Lernbedingungen auf die Entwicklung von Schreibkompetenz auswirken kann, soll im Folgenden erläutert werden.

CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002) nennen wie PORTMANN (⁴1997), VALTIN (⁴1997) und andere Autoren eine mangelnde Passung zwischen den schulischen Lernbedingungen und den Lernvoraussetzungen der Kinder als möglichen Bedingungshintergrund für Rechtschreib-

probleme. PORTMANN (⁴1997, S. 60) schreibt, dass leistungsschwache Kinder oft mit Informationen konfrontiert werden, die sie noch nicht verarbeiten können, teilweise aber doch übernehmen.

Lehrer neigen zudem oft dazu, Fehlerursachen beim Kind zu suchen und lenken damit die Aufmerksamkeit von sich selbst ab (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 289). Häufig werden Lernschwierigkeiten wahrgenommen, aber die Lehrperson reagiert nicht angemessen darauf. Schulisches Lernen kann nicht unabhängig von der Lehrperson und der Gestaltung des Unterrichts gesehen werden. Ungünstige Faktoren für die Schriftsprachentwicklung sind nach CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 289) der Gebrauch einheitlicher Fibellehrgänge, wiederholtes lautes Vorlesen von Fibeltexten und das Training von Teilleistungen. Fibellehrgänge stellen z. B. oft überhöhte Anforderungen oder verleiten zum wiederholten lauten Vorlesen, was schwache Leser zum Entwickeln ungünstiger Kompensationsstrategien anregt. Sie lernen die Texte auswendig. Beim isolierten Training von Teilleistungen fehlt der Zusammenhang zum eigentlichen Problem, das in der Schriftsprache liegt. Deshalb stellt das Training von Teilleistungen keine sinnvolle Lernsituation für Kinder dar.

Rechtschreibliche Lernprobleme können außerdem entstehen, wenn den Schülern der Einblick in die kommunikative Funktion von Schrift nicht ermöglicht wird und deshalb Schrift an sich nicht oder nur selten genutzt wird.

Auch FÜSSENICH (²2006, S. 265) macht auf die Bedeutung der Lehrprozesse aufmerksam. So könne die herkömmliche Aufsatzkultur eine positive Schreibentwicklung erschweren. Bei Aufsätzen würde ein Thema vorgegeben werden, die Bearbeitung erfolge unter bestimmten räumlichen und zeitlichen Bedingungen und benotet werde der Aufsatz von der Lehrkraft, welche bestimmte, meist formale, Vorstellungen habe. Nicht selten führen Rechtschreibfehler zu einem Punktabzug, wobei der u. U. gute Inhalt kaum beachtet wird. Ein Schüler der häufig eine negative Rückmeldung zu seinen Schreibprodukten erhält, verliert seine Schreibfreude bzw. kann sie gar nicht erst entwickeln. WEDEL-WOLFF (2003, S. 19) fordert den Lehrer auf, „die pädagogisch-psychologischen Wirkungen seines und ihres Tuns im Unterricht zu bedenken und damit aus der Sicht des Kindes Unterricht zu betrachten sowie sich mit den eigenen Reaktionen auf das Verhalten und die Leistungen jedes Kindes auseinander zu setzen und mögliche Reaktionen der Eltern zu berücksichtigen“. Blickrichtungen, von denen Lehrpersonen wegkommen müssen, weil sie als ungünstig für das Lernen gelten, seien Defizitorientierung, Einschätzung von Fehlern als Minderleistung und normierte Leistungsanforderungen.

Dieses Kapitel zeigt, dass die Bedingungshintergründe von Rechtschreibschwierigkeiten sehr vielschichtig sein können. Zu beachten sind individuelle Faktoren wie z. B. Sprachstörungen sowie familiäre Hintergründe und schulische Faktoren. Lehrer neigen dazu, die

Ursachen von Problemen im Schüler oder in dessen Familie zu suchen. Dies ist zwar für das Verstehen des Schülers nützlich, doch darf die Reflektion des eigenen Handelns nicht vernachlässigt werden. Bei allen genannten Faktoren sind die schulischen Faktoren jene, welche von der Lehrperson am ehesten positiv beeinflusst werden können.

3.2 Schreibschwierigkeiten

In allen drei ‚Säulen‘ (vg. FÜSSENICH ²2006) der Schreibkompetenz können Schwierigkeiten auftreten. Hat ein Schreiber Probleme mit der Rechtschreibung, sollten auch die anderen Bereiche der Schreibkompetenz betrachtet werden, da Schwierigkeiten im motivationalen Bereich oder beim Verfassen von Texten häufig in enger Wechselwirkung mit Rechtschreibschwierigkeiten stehen. Schreibprodukte mit nicht korrekter Rechtschreibung werden oft schlecht bewertet, was sich dann auf die Motivation des Schreibers auswirkt und langfristig zur Folge haben kann, dass er keine Texte mehr verfasst oder keine Überarbeitungsprozesse in Kraft treten. Werden keine Texte geschrieben, kann sich die Fähigkeit des (Recht-) Schreibens wiederum nur schwer entwickeln.

Bevor näher auf die Schwierigkeiten eingegangen wird, muss festgehalten werden, dass Schwierigkeiten und Fehler fester Bestandteil des Lernens sind. Sie sind notwendig für die Entwicklung. Neben entwicklungsbedingten „normalen“ Fehlern gibt es auch ungewöhnliche Fehler. Entweder weil die meisten Schreiber dieses Alters die Schwierigkeiten bereits überwunden haben oder weil die Fehler an sich ungewöhnlich sind. Wichtig ist, dass Fehler als Lernchance gesehen werden. So betont BÖRNER (1995a, S. 92) die Notwendigkeit der Hypothesenbildung im Schreiblernprozess. Hypothesen bilden impliziert, auch falsche Hypothesen bilden zu dürfen.

WEDEL-WOLFF/WESPEL (1990) haben bei der Analyse von Schüleraufsätzen typische Schwierigkeiten feststellen können. So sind häufige Probleme, mit denen Lernende zu kämpfen haben, fehlende Satzmarkierungen, Schwierigkeiten im grammatischen Bereich, fehlende Markierung von wörtlicher Rede sowie zahlreiche Wiederholungen, Verstöße gegen die temporale Handlungslogik oder gegen die Ursache-Folge-Beziehung und langweilig wirkende Texte. Diese ‚Fehler‘ sind Verstöße gegen die Norm, welche nicht willkürlich gesetzt ist, sondern „kommunikativ funktional“ (WEDEL-WOLFF/WESPEL 1990, S. 29) begründet ist. D. h. die beschriebenen Schwierigkeiten machen Texte schwer verständlich. Aus diesem Grund bedarf es besonderer Förderung in diesen Bereichen.

FÜSSENICH (2003, S. 262ff.) nennt drei etwas breitere Bereiche, denen Schreibschwierigkeiten zugeordnet werden können. Aus diesen drei Bereichen kann das Drei-Säulen-Modell abgeleitet werden.

1. Angst vor der Schriftsprache und daraus folgende Vermeidungsstrategien
2. Schwierigkeiten beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens oder Stagnation beim Ausbau dieser Fähigkeiten
3. Texte sind aufgrund reduzierter Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik kaum verständlich.

Sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Erwachsenen mit Schreibproblemen findet sich häufig eine negative Einstellung gegenüber dem Schreiben. Wenn das Schreiben negativ besetzt ist oder die kommunikative Funktion des Schreibens nicht erkannt wird, führt dies schnell dazu, dass Schreibsituationen umgangen werden. Die Schreiber haben keine Motivation zu schreiben. In diesem „Nicht-Schreiben“ zeigen sich nach FÜSSENICH (2003, S. 263) die größten Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten. Schwierigkeiten beim Texteschreiben beginnen oft schon im Mündlichen. Zu den Schwierigkeiten, die sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen auftreten, gehört die mangelnde Berücksichtigung der Perspektive des Lesers. Beim Schreiben und Erzählen muss beachtet werden, was der Hörer bzw. Leser weiß. Neben diesen Schwierigkeiten können Probleme in allen Teilprozessen des Schreibens auftreten. Mangelnde Beherrschung der konzeptionellen und innersprachlichen Teilprozesse kann sich darin äußern, dass Schreiber Schwierigkeiten haben, zu wissen, was man wie aufschreiben kann. Des Weiteren bestehen nach FÜSSENICH (2006) Textbildungsmängel, wenn Schreiber nicht in der Lage sind, eigene oder fremde Texte zu überarbeiten. Obwohl der Text mehrmals durchgelesen wird, werden Fehler nicht korrigiert bzw. erkannt. Schwierigkeiten im grammatischen Bereich (z. B. Genus, Tempus, Verschriftung aller Wörter) und in der Rechtschreibung können einen Text nahezu unverständlich machen. Wie solche Rechtschreibfehler aussehen können und wie sie kategorisiert werden können, soll im Folgenden beschrieben werden.

Rechtschreibschwierigkeiten

Durch die Bildung von Kategorien wird nicht mehr nur die Anzahl der falsch geschriebenen Wörter gezählt, sondern es können Fehlerschwerpunkte ausgemacht werden, an denen eine Förderung ansetzen kann.

MAY (2002) entwickelte die Hamburger Schreibprobe - ein Testverfahren mit dem die Rechtschreibfähigkeiten überprüft werden können. Er bezieht sich bei der Auswertung auf die bereits beschriebenen Rechtschreibstrategien. Das Testverfahren möchte ich nicht näher beschreiben, da ich es in der Förderung von Nathalie (siehe Kapitel 7) nicht ver-

wendet habe. Erläutern möchte ich aber MAYs (⁶2002) Fehlerkategorien, da sie auch für die Analyse freier Schreibproben nützlich sind.

Laut MAY (⁶2002, S. 35) treten bei jeder im Moment dominanten Strategie typische Fehler auf. In der *alphabetischen* Phase betonen Schreiber nicht selten Explosivlaute (z. B. <katn> für Garten oder <ropa> für Räuber) oder sie reichern Phonemfolgen durch zusätzliche Lautbezeichnungen an (z.B. <kham> für Kamm). Auch die von BÖRNER (1995a, S. 86) genannte Dialektschreibung ist für diese Phase typisch. Wird die alphabetische Strategie noch nicht beherrscht, kennzeichnen sich die Schreibungen durch fehlerhafte Graphem-Phonem-Korrespondenzen. FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008) entwickelten eine Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben. Die Auswertungskriterien dieser Aufgabe stellen weitere Fehlerkategorien dar. Dieses Verfahren soll in Kapitel 4.4.2 detaillierter beschrieben werden. Ein Verharren auf der alphabetischen Strategie verhindert die Entwicklung neuer Strategien.

Beim Erlernen der *orthographischen* Strategie kommt es nach MAY (⁶2002, S. 35) häufig zur Übergeneralisierung orthographischer Muster (z.B. <sofer> für Sofa oder <limonarde> für Limonade). Auch wenn Schreiber spezifische Rechtschreibregeln übernehmen, wie z. B. die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen, kann es zum übergeneralisierten Gebrauch der Regeln kommen (z.B. <munnd> für Mund und <fehnseher> für Fernseher). Ist die orthographische Strategie noch nicht ausgebildet, findet man z. B. Verschriftungen wie <schtaunten> für staunten, weil das notwendige Regelelement (aus [ʃt] wird <st>) nicht angewendet werden kann (vgl. MAY 1998, S. 45). Oder es treten Schreibungen wie <ferkauf> für ‚Verkauf‘ auf, weil die Schreibweise des Morphems ‚Ver-‘ noch nicht abgespeichert wurde.

Der fehlende Übergang vom alphabetischen Schreiben zum *morphematischen* Schreiben stellt eine weitere Fehlerkategorie dar. Der Schreiber von <Fußballmanschaft> hat das morphosemantische Prinzip noch nicht vollständig verstanden bzw. wendet es nicht an. Die Schreibung deutet auf eine mangelnde Erschließung der Wortstämme, insbesondere der Bedeutung von ‚mann‘, hin (vgl. BALHORN 2001, S. 25). BÖRNER (1995a, S. 89) beschreibt ebenso eine Verschriftung, bei der das Wort zwar richtig gegliedert wurde, aber eine falsche morphosemantische Analogie gebildet wurde. So wird <Mistgeburt> für ‚Mißgeburt‘ geschrieben mit der Begründung, dass das <s> von <Mist> kommt. Wird die morphematische Struktur eines Wortes nicht erkannt, kann es auch zu Fehlern kommen (z. B. Fahrad).

Eine mangelnde Ausbildung der wortübergreifenden Strategie verursacht Fehler in der Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, der Kommasetzung und der Kennzeichnung der wörtlichen Rede. Von MAY (1998, S. 282) werden außerdem

Oberzeichenfehler als weitere Fehlerkategorie genannt. Sie deuten als Flüchtigkeitsfehler auf Aufmerksamkeitsprobleme hin.

3.3 Verzögerte Lernentwicklung

Zahlreiche Autoren (z. B. VALTIN 2000) haben durch die Untersuchung kindlicher Schreibungen Entwicklungsmodelle entwickelt, die zeigen, wie der Schriftspracherwerb ‚normalerweise‘ verläuft. Nach CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 285) lassen sich Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb als verzögerte oder verlangsamte Lernprozesse betrachten. Wenn entwicklungsmäßig frühe Schreibstrategien später erworben werden, verzögert sich auch der Erwerb der nachfolgenden, darauf aufbauenden Strategien. PORTMANN (⁴1997, S. 58) macht deutlich, dass viele Fehler von rechtschreibschwachen Schülern auch in der „normalen“ Rechtschreibentwicklung vorkommen. Die Modelle haben ihre Berechtigung. Allerdings entstehen zweierlei Schwierigkeiten bei der Betrachtung der Rechtschreibfähigkeiten im Kontext der Entwicklung:

1. Verbunden mit den Entwicklungsmodellen sind zwar selten konkrete Altersangaben, jedoch werden Kinder durch die Jahrgangsklassen meist im Vergleich zu dieser Bezugsgruppe beurteilt. D. h. ein Kind, das zu Beginn der ersten Klasse alphabetisch schreiben kann, wird gelobt, während ein Kind, das diese Fähigkeit erst in der dritten oder vierten Klasse erwirbt, als ‚Problemkind‘ betrachtet wird. Genau hier liegt das Problem: Die Leistungen der Kinder werden nur innerhalb ihrer altersgemäßen Bezugsgruppe beurteilt. Tatsächlich befinden sich die Dritt- und Viertklässler am unteren Ende der Verteilung in Bezug auf die Altersnorm. Aber PORTMANN (⁴1997, S. 59) macht darauf aufmerksam, dass durch die Entwicklungspsychologie längst klar ist, dass „Entwicklungsverläufe nicht an das *chronologische Alter*“ gebunden sind. Es ist also nicht gerechtfertigt, Kindern, die eine langsamere Entwicklung durchlaufen, weniger Aufmerksamkeit und Bestätigung zukommen zu lassen. Vor allem, weil sich ein solches Verhalten negativ auf den weiteren Entwicklungsverlauf auswirken kann.
2. Wird wie bei PORTMANN (⁴1997) angenommen, dass sich Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung auf einer früheren Stufe der Rechtschreibentwicklung befinden, besteht die Gefahr, Unterschiede der Schüler lediglich im *Lerntempo* zu sehen (vgl. DEHN 1991, S. 99). Dies wäre eine „Verkürzung“. Nicht alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene ‚passen‘ in die Entwicklungsmodelle. Schüler mit gravierenden Rechtschreibproblemen durchlaufen nicht einfach nur eine verzögerte Entwicklung, sondern eine asynchrone Entwicklung. Häufig werden z. B. orthographische Elemente übernommen und korrekt eingesetzt, während noch Probleme in der Phonem-

Graphem-Zuordnung bestehen. Ursächlich ist ein Unterricht, der nicht an der individuellen Entwicklung des Kindes ansetzt. Auch PORTMANN (⁴1997, S. 77) relativiert ihre Aussage, indem sie schreibt, dass die Entwicklung von Rechtschreibschwachen nicht „nur“ eine zeitlich verzögerte sei. Es könne durchaus „erhöhte Hürden“ geben. Hiermit bezeichnet sie Teilleistungen wie z. B. die richtige Artikulation, die Differenzierung zwischen Lauten und die Analyse der Lautbestandteile eines Wortes. Doch auch diese Relativierung trifft nach DEHN (1991) den Unterschied zwischen schwachen und starken Rechtschreibern nicht im ganzen Maße. DEHN (1991) macht deutlich, dass sich die Unterschiede im Problemlöseverhalten zeigen.

3.4 Entstehung von Rechtschreibschwierigkeiten aus Sicht des Problemlöseprozesses

Aus Sicht des Problemlöseansatzes unterscheiden sich schwache Rechtschreiber von guten nicht nur in der Rechtschreibung sondern auch im Problemlöseverhalten. Sowohl DEHN, MAY als auch HÜTTIS-GRAF (vgl. BÖRNER 1995b, S. 44) betrachten das Problemlöseverhalten im Lese-Schreiblernprozess. Im Folgenden möchte ich auf Teile von DEHNS Langzeitstudie zurückgreifen, die sie in den Schuljahren 1979/80 und 1980/81 an 66 Schulanfängern durchführte (vgl. BÖRNER 1995b, S. 44-47). Dabei wurden den Schülern einzelne Wörter und Buchstaben diktiert und Leseaufgaben gestellt. Die Auswertung erfolgte auf drei Ebenen:

1. Die materiale Ebene: Werden die Buchstaben beherrscht?
2. Die Ebene der Operationen: Wie sind die Teilfähigkeiten (z. B. Synthese), die man zum Lesen und Schreiben benötigt, ausgebildet?
3. Die Ebene der „Metaoperationen“: Wie ist die Beziehung und Aufeinanderfolge der einzelnen Teiloperationen im Lernprozess?

DEHN legte in ihrer Untersuchung den Schwerpunkt auf das Lesen. Auf der Ebene der Metaoperationen ließen sich günstige und ungünstige Formen der Schriftsprachaneignung unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass gute und schwache Leser nicht nur unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten haben, sondern auch verschiedene Art und Weisen mit Fehlern umzugehen. Während sich gute Leser selbst korrigieren und sich Stück für Stück der richtigen Lösung annähern, entfernen sich schwache Leser eher vom Ziel. Es zeigt sich außerdem eine mangelnde „Flexibilität“ (DEHN 1991, S. 100). Schwache Leser wenden häufig nur eine Strategie an und können nicht flexibel mit unterschiedlichen Zugriffsweisen umgehen. Dies äußert sich auch darin, dass sie weniger produktiv mit Hilfestellungen umgehen können.

Auch MAY (1990), der in seiner Längsschnittstudie den Schwerpunkt auf das Rechtschreiben legte, stellt einen Unterschied im Problemlöseverhalten von guten und schwachen Rechtschreibern fest. Er sieht die Besonderheit von schwachen Rechtschreibern zwar in der „Verzögerung der Gesamtentwicklung“ (MAY 1990, S. 252), kennzeichnend sei aber auch, dass sich schwache Schreiber „dem Problem nicht stellen“ (ebd.). Dies zeige sich an zwei Arten von Fehlern, welche sich vermehrt bei schwachen Schreibern finden: willkürliche Schreibungen und Wortauslassungen.

BÖRNER (1995a S. 81-85) untersuchte die unterschiedlichen Arten von Problemlösestrategien an elf Personen im Alter von 16 bis 19 Jahren. Sie konnte individuelle Problemlösestrategien und Zugriffsweisen in Bezug auf Rechtschreibprobleme beobachten und ihre Wirksamkeit überprüfen. Zunächst geht es darum, ob die Schreiber sich verbal mit dem verschrifteten Wort befassen können und wollen, und sich damit auf eine produktive Reflektion der Verschriftung einlassen oder diese verweigern. Kontraproduktives Verweigerungsverhalten kann sich zum einen durch Fehlen im Förderunterricht explizieren. Zum anderen können sich Schreiber vordergründig der Aufgabe stellen, aber sagen, dass sie keine Probleme sehen. Personen, die durch dieses Vermeidungsverhalten einen Erkenntnisgewinn verhindern, äußern auf die Frage, wie sie zu der Schreibung gekommen sind häufig: „Das wusste ich“ oder „Das konnte ich schon schreiben“. Dabei werden ein nicht geringer Teil dieser angeblich gewussten Wörter oder Wortteile nicht normgerecht verschriftet. Nicht verwechseln darf man diese Gruppe von Schreibern mit Personen, welche die Schreibung eines Wortes ebenfalls nicht verbal problematisieren, dies aber aus dem Grund der Automatisierung geschieht. Diese Schreiber verschriften die Wörter normgerecht.

Bei Schreibern, welche verbalisieren, dass sie ein Problem mit einem Wort haben, lässt sich unterscheiden, ob sie vage ein Problem wahrnehmen oder einen spezifischen Problemfall erkennen (vgl. BÖRNER 1995a, S. 83). Ersteres verhindert eine direkte Auseinandersetzung mit dem Problem, weil die Schreiber keine Strategien zur Lösung haben bzw. Rechtschreibfähigkeiten unbewusst anwenden, ohne zu wissen, dass und welche Fähigkeiten sie genau besitzen.

Schreiber, die ein spezifisches Problem erkennen, besitzen eine entscheidende Fähigkeit, umfassende Rechtschreibfähigkeiten zu entwickeln. In einer frühen Phase dieses Problemlöseverhaltens wird an neuralgischen Punkten innegehalten und nachgefragt. Ab diesem Zeitpunkt werden (produktive und weniger produktive) Korrekturversuche unternommen. SUKOPP (2000, S. 74) fasst die Bereitschaft zur Selbstkontrolle und zur Selbstkorrektur und das ‚In-Betracht-Ziehen‘ der Schreibenden Fehler zu machen unter dem Begriff „Fehlersensibilität“ zusammen. Zunächst basieren die Korrekturen nach BÖRNER (1995a) auf implizitem Wissen, das nicht im Sinne von Rechtschreibregeln verbalisiert werden

kann. In einer fortgeschrittenen Phase können die Schreiber explizites Regelwissen und spezifische Zugriffsweisen mitteilen. Die Korrekturversuche werden in dieser erkenntnisbildenden Phase zunehmend produktiver.

Der Blick auf das Problemlöseverhalten zeigt, dass „Rechtschreibleistung im Sinne von Fehlerfreiheit – vor allem bei geübtem Material – [...] nicht gleichbedeutend [ist] mit Rechtschreibfähigkeit und Sprachbewußtheit“ (BÖRNER 1995a, S. 90). Darüber hinaus wird die Sicht auf Fehler und (falsche) Korrekturversuche verändert. Korrekturversuche zeigen Denkweisen auf und stellen auf dem Weg zur normgerechten Schreibung Lernchancen dar.

Die beschriebenen Strategien sind für den Rechtschreiberwerb unterschiedlich nützlich. Das grundsätzliche Einlassen auf ein Schreibproblem, sowie das spezifische Erkennen eines Problems und dessen Korrekturversuche, die zunehmend auf einer Bewusstwerdung von Regeln basiert, unterstützen die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten (vgl. BÖRNER 1995a, S. 81-85).

Schreibschwierigkeiten liegen meist unterschiedliche Bedingungsfaktoren zu Grunde. Häufig werden Schreibschwierigkeiten durch ungünstige Lehrprozesse mit verursacht. Doch auch individuelle und schulische Faktoren spielen eine Rolle. Wichtig ist, Rechtschreibschwierigkeiten nicht nur als eine zeitlich verzögerte Entwicklung zu betrachten, sondern auch aus Sicht des Problemlöseprozesses. Rechtschreibschwierigkeiten gehen häufig auf eine mangelnde Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen Zugriffsweisen zurück oder auf die fehlende Bereitschaft, sich mit einem Problem zu beschäftigen. Auch das Wahrnehmen eines Problems stellt eine Hürde dar.

4 Diagnostik von Lehr- und Lernprozessen

Die vorherigen Kapitel zeigten, dass es unterschiedliche Schwierigkeiten in der Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten gibt. Die Förderung von Schreibkompetenz bedarf einer genauen Diagnostik. Nur wenn Fähigkeiten und Schwierigkeiten differenziert erfasst werden, kann die Förderung so ansetzen, dass sie dem Schreiber hilft. Wichtig ist außerdem eine lernwegbegleitende Diagnostik, die mit der Förderung in enger Wechselwirkung steht. CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 290) vertreten hierzu eine kontinuierliche, informelle Lernprozessbeobachtung und orientieren sich dabei in Anlehnung an DEHN an folgenden drei Fragen:

1. Was kann das Kind schon?
2. Was muss es noch lernen?
3. Was kann es als nächstes lernen?

Durch diese am Kind orientierte Diagnostik können die Stärken des Kindes besser wahrgenommen werden und es kann in der Förderung an den Fähigkeiten des Kindes angesetzt werden.

Im Folgenden sind Verfahren bzw. Leitfragen beschrieben, die eine individuelle Diagnostik ermöglichen. Die diagnostischen Bereiche orientieren sich am Drei-Säulen-Modell (vgl. Kapitel 1.2), welches eine förderorientierte Diagnostik ermöglicht. Texte können auf die drei Bereiche ‚Motivation‘, ‚Texte verfassen‘ und ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten‘, welche im Modell beschrieben sind, überprüft werden. Damit wird die Gefahr reduziert, Schreibkompetenz lediglich an der Rechtschreibfähigkeit zu messen.

In diesem Kapitel werden zunächst diagnostische Fragen zur Erfassung der Motivation (erste Säule) aufgeworfen. Anschließend ist das Verfahren von FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008) zum Erfassen von Fähigkeiten im Bereich ‚Verfassen von Texten‘ (zweite Säule) beschrieben. Ein Aspekt der zweiten Säule, nämlich die Fähigkeit des Überarbeitens wird, wie bereits in Kapitel 1, herausgehoben, da sie neben der Motivation und der Rechtschreibung ein wesentliches Element in der Förderung von Nathalie darstellt. Zuletzt liegt der Schwerpunkt auf dem Erfassen der Rechtschreibfähigkeiten (Teil der dritten Säule). Auf eine differenzierte Diagnostik der grammatischen Fähigkeiten wird verzichtet, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und in der konkreten Förderung von Nathalie eine untergeordnete Rolle spielt.

4.1 Motivation

Die Motivation eines Schreibers lässt sich nur bedingt auf der Grundlage eines Textes erschließen. Wenn der Lehrer den Schüler über einen längeren Zeitraum kennt, kann m. E. die Länge des Textes Hinweise über das Vorhandensein von Motivation geben. Auf jeden Fall muss jedoch für eine förderorientierte Diagnostik der Motivation, die Beobachtung während des Schreibprozesses hinzukommen. Beobachtungshilfen können in Anlehnung an HUSEN (2008) folgende Fragen sein: Zeigt der Schüler auffälliges Verhalten? Ist er aggressiv, störend, ängstlich, resigniert? Äußert der Schüler direkt Unlust? Stellt sich der Schüler den Anforderungen oder ist Ausweichverhalten zu beobachten? Zeigt er Krankheitsanzeichen überwiegend dann, wenn es darum geht zu schreiben? Lenkt der Schüler das Gespräch in Fördersituationen auf andere Inhalte, wenn es um das Schreiben geht? Beobachtbar ist häufig auch, ob der Schüler einen „zündenden Impuls“ hat, der es ihm ermöglicht, mit dem Schreiben zu beginnen (vgl. Kapitel 1.3). Wichtig ist außerdem herauszufinden, welchen Sinn das (Recht-) Schreiben für den Schüler hat. Strengt sich der Schüler an, um eine gute Note oder ein Lob zu bekommen oder schreibt er, weil es ihm Spaß macht und ihm die ‚Aufgabe‘ sinnvoll erscheint? Diese Motivation zu erheben ist nicht einfach. Denn die direkte Nachfrage: „Macht dir das Schreiben Spaß?“ erzwingt nahezu die aus Sicht des Schülers sozial erwünschte Antwort „Ja.“. Die Frage, was es dem Schüler bringt, wenn er gut schreiben kann, ermöglicht ihm unter Umständen eine ehrlichere Antwort. Alle Beobachtungen und Antworten müssen in Bezug auf die Motivation mit Vorbehalt interpretiert werden, da fast jedes Verhalten und jede Antwort auch auf einem anderen Grund basieren kann. Z. B. kann ausweichendes Verhalten neben mangelnder Motivation auch Ausdruck von Überforderung sein. Hiermit möchte ich den Blick weg vom Schüler hin zum Lehrer leiten. Der Lehrer verfügt über großen Einfluss auf die Motivation des Schülers und sollte sein Verhalten reflektieren. So wirkt sich die Bewertungs- und Benotungspraxis auf die Motivation des Schülers aus. Der Lehrer muss sich fragen, ob die Schüler in seinem Unterricht ein positives Selbstkonzept entwickeln können? Ein Schüler, der sich stark verbessert hat, aber gemessen an der sozialen Vergleichsgruppe immer noch der Schlechteste ist, sollte angemessene Anerkennung für seine Leistungen bekommen (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 20). Auch im Unterrichts- oder Förderalltag sollte reflektiert werden, ob den Schülern positive Rückmeldungen gegeben werden und wie mit Fehlern umgegangen wird. Stellen Fehler ein Lernchance dar oder sind sie in erster Linie Ausdruck eines Defizits? Wird auch die Anstrengung, die nicht zum richtigen Ergebnis führt, anerkannt? Nicht zuletzt ist es die Aufgabe des Lehrers zu reflektieren, inwiefern den Schülern Einblicke in die Bedeutung des (Recht-) Schreibens ermöglicht werden. Hilft der Unterricht den Schülern, Sinn zu konstruieren?

Ist die Motivation zu schreiben vorhanden, kann weiter gefragt werden, ob auch die Motivation *richtig* zu schreiben gegeben ist. Nicht jeder, der gerne schreibt, bemüht sich auch um eine korrekte Schreibweise oder hat Interesse Rechtschreibfähigkeiten zu erlernen.

4.2 Verfassen von Texten

Das Verfassen von Texten sollte stärkenorientiert erfolgen. FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 135) bemerken, dass die Qualität und die Entwicklung von Schülertexten nur sachlich beurteilt werden kann, wenn der Blick auf die Stärken des Textes gerichtet ist. Zur Auswertung von Texten haben sie einen Kriterienkatalog entwickelt. Mithilfe dieser Auswertungskriterien untersuchten FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008) die Texte, welche die Schüler ihrer Projektklassen zum Bild „Schellen-Engel“ von Paul Klee geschrieben haben. Die Kriterien können m. E. auch zur Analyse jedes anderen Textes herangezogen werden:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| • Verständlichkeit | • Korrekturen |
| • Textart | • Tempus |
| • Realität/Fiktion | • Auslassung von Wörtern |
| • Literarische Muster | • Besonderheiten der Grammatik |
| • Besonderheiten beim Wortschatz | • Besonderheiten der Rechtschreibung |
| • Satzgefüge | • Anzahl der Wörter |
| • Kennzeichnung von Satzanfang oder –ende | |

Das erste Kriterium ist die *Verständlichkeit*, welche entsteht, wenn der Schreiber den Text aus der Perspektive des Lesers verfasst. Des Weiteren wird die *Textart* betrachtet. Handelt es sich z. B. um eine Geschichte oder um eine Bildbeschreibung? Darüber hinaus wird erhoben, ob es sich um *Realität oder Fiktion* handelt und ob der Schreiber *literarische Muster* wie z. B. eine Überschrift oder eine Einleitung („Es war einmal...“) verwendet. Beim Blick auf den *Wortschatz* spielen Fragen nach der Wortwahl und der Differenziertheit der Verben eine Rolle. Ein weiteres Kriterium ist das *Satzgefüge*, welches aus Haupt- und Nebensätzen oder nur aus Hauptsätzen bestehen kann. Die Grammatik- und Rechtschreibfähigkeit wird eingeschätzt, indem Notizen zu *Kennzeichnung von Satzanfang oder –ende*, *Tempus*, *Auslassung von Wörtern*, *grammatische Besonderheiten* oder *Besonderheiten der Rechtschreibung* gemacht werden. Bei Besonderheiten der Grammatik wird z. B. ein fehlerhafter Artikelgebrauch eingetragen. Besonderheiten der Rechtschreibung werden hier nicht näher erläutert, da ihnen ein eigenes Kapitel (4.4) gilt. Die *Anzahl der Wörter* wird erhoben, um die Texte eines Kindes oder verschiedener Kinder zu vergleichen. Füs-

SENICH/LÖFFLER (²2008) lenken den Blick außerdem auf das *Korrekturverhalten* der Kinder. Auf die Diagnose redigierender Fähigkeiten wird in diesem Kapitel gesondert eingegangen.

Ein anderer diagnostischer Blick kann auf Texte geworfen werden, wenn die Fehlerschwerpunkte von WEDEL-WOLFF/WESPEL (1990) zu Grunde gelegt werden, die bereits in Kapitel 3.2 erläutert wurden.

- fehlende Satzmarkierungen
- Schwierigkeiten im grammatischen Bereich
- fehlende Markierung von wörtlicher Rede
- häufige Wiederholungen
- Verstöße gegen die temporale Handlungslogik oder Ursache-Folge-Beziehung
- langweilig wirkende Texte

Insgesamt ist WEDEL-WOLFF/WESPELS Auflistung weniger umfassend als der Kriterienkatalog von FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008). Zudem klingt er durch die Wörter ‚Schwierigkeiten‘, ‚Verstöße‘, ‚langweilig‘ negativer. FÜSSENICH/LÖFFLERS Kriterienkatalog präsentiert sich wertneutraler.

Überarbeitung als Teil des Verfassens von Texten

FIX (²2008, S. 167) erstellte ein Raster, nach dem Überarbeitungsvorgänge diagnostiziert werden können. Dieses Raster erfasst den *Textumfang*, die *globale Einschätzung der Optimierungsleistung*, *lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter)* und *Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit*. Ist das Überarbeiten in der Schule bereits etabliert, bietet dieses Raster sicherlich eine Hilfe, Überarbeitungsprozesse relativ objektiv zu erfassen. Zunächst erscheint mir jedoch die Beantwortung grundlegender Fragen bedeutender. Wichtig ist, ob der Schreiber Überarbeitungsprozesse überhaupt in Erwägung zieht oder seinen Text als Endprodukt betrachtet. Liest der Schreiber seinen Text während des Schreibens oder am Ende noch mal durch? Stellt er Diskrepanzen zwischen dem Intendierten und dem Realisierten fest? Wenn der Schreiber überarbeitet, wann findet der Überarbeitungsprozess statt, während des Schreibvorgangs oder danach? Erst wenn Überarbeitungen stattfinden, kann analysiert werden, welche Komplexität die Überarbeitung haben (vgl. Kapitel 1.4).

Aus einem fertigen Text, lässt sich die Schreibhandlung kaum rekonstruieren. Bei handgeschriebenen Texten sind zwar Streichungen zu erkennen, aber wird der Text am Computer geschrieben und überarbeitet, lassen sich Überarbeitungen nachträglich nicht feststellen. Deshalb ist für die Diagnose der Überarbeitungskompetenz zum einen die Methode des

Beobachtens wichtig und zum anderen die Methode des „lauten Denkens“ (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1996, S. 15). Der Schreiber muss angeregt werden, seine Gedanken zu verbalisieren, damit eventuelle Überarbeitungen von Prätexten diagnostiziert werden können.

Eng verbunden mit Lernprozessen sind Lehrprozesse. Bezüglich der Lehrprozesse müssen folgende Fragen beantwortet werden: Werden Überarbeitungsprozesse ermöglicht und werden die Schreiber zum Überarbeiten angeregt? Schreiben die Schüler einen Aufsatz, der abgegeben und bewertet wird, bevor eine konstruktive Rückmeldung und Impulse zur Überarbeitung gegeben werden? Werden Überarbeitungsprozesse thematisiert? Die Möglichkeit, Texte am Computer zu überarbeiten, würde Schreibern das Überarbeiten erleichtern. Des Weiteren ist wichtig, ob die Revisionskompetenz diagnostiziert wird.

4.3 Rechtschreibfähigkeiten

Die Diagnose von Rechtschreibkompetenz kann sowohl anhand einzelner Wörter erfolgen als auch anhand von Texten, die von den Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen selbst verfasst wurden. Zur Ermittlung der Rechtschreibfähigkeiten sollten sowohl einzelne Wörter als auch Texte herangezogen werden, da Art und Anzahl der Fehler hier sehr variieren können (vgl. Kapitel 2.3). Wie die Diagnose im Einzelnen aussehen kann, soll im Folgenden beschrieben werden.

4.3.1 Rechtschreibung von einzelnen Wörtern

Die Auswahl der Wörter sollte begründet erfolgen. Je nach dem, welche Strategien der Schreiber bereits entwickelt hat, müssen hauptsächlich Wörter ausgewählt werden, die dem phonematischen Prinzip folgen und aus Basisgraphemen bestehen oder Wörter, die dem morphematischen Prinzip folgen oder Orthographeme enthalten. Im Folgenden wird ein Verfahren vorgestellt, das die alphabetische Strategie untersucht. Die Begründung der differenzierten Analyse des alphabetischen Schreibens liegt darin, dass Schreiber nur auf der „Basis von sicher beherrschtem alphabetischem Schreiben“ (FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008, S. 141) ihre Rechtschreibfähigkeiten weiterentwickeln können.

FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008) entwickelten eine Beobachtungsaufgabe für das zweite Schuljahr, mit welcher der Entwicklungsstand im alphabetischen Schreiben differenziert festgestellt werden kann. Die Aufgabe besteht aus zwei Teilen. Im *ersten* Teil der Aufgabe wird überprüft, ob die Kinder Wörter in Silben gliedern können. Die Kinder erhalten ausgewählte Wörter als Silbensalat. Sie müssen die Silben in die richtige Reihenfolge bringen und aufschreiben. Es werden folgende Wörter gegeben: Regenschirm, Schmetterling, Ge-

burtstagskuchen, Marmelade und Papagei. Das Durchgliedern von Wörtern in kleinere Einheiten ist Voraussetzung für das Verschriften von längeren Wörtern. Im *zweiten* Teil sollen sie 14 Wörter, die als Bilder vorgelegt werden, verschriften. Die Wörter sind so ausgewählt, dass sie spezifische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens überprüfen. Dabei kann ein Wort mehrere Schwierigkeiten enthalten. In der bewussten Auswahl bestimmter Schwierigkeiten liegt der Vorteil der Analyse ausgewählter Wörter im Gegensatz zur Analyse der Rechtschreibung in Texten. Wie in Kapitel 1.4 deutlich wurde, kommen manche Rechtschreibphänomene in freien Texten überhaupt nicht vor.

Die Schreibungen der Beobachtungsaufgabe werden nach folgenden Auswertungskriterien untersucht:

- Reduktion von Mehrfachkonsonanz
- Auslassung von (ähnlichen) Silben
- Lautangleichungen (Assimilationen)
- Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen
- Auslassung von Graphemen
- Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten
- Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten
- Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung
- Anwendung von Rechtschreibregeln (Übergeneralisierung einer Regel)

4.3.2 Rechtschreibung in Texten

Um ein umfassendes Bild der Rechtschreibkompetenz zu erhalten, müssen (ergänzend) freie Schreibproben für die Analyse herangezogen werden. Auch MAY (1998) und WEDEL-WOLFF (2002) postulieren die Wichtigkeit der Analyse freier Schreibungen ergänzend zu standardisierten Verfahren wie z.B. der Hamburger Schreibprobe. MAY (1998, S. 280) stellt klar, dass Rechtschreibtests mit ihrer spezifischen, wohlgedachten Auswahl von Wörtern, zwar einen großen Teil des orthographischen Regelsystems abdecken, aber die Vielfalt der kindlichen Alltagssprache nicht aufgreifen können. In freien Texten erkenne man, ob Kinder das Gelernte schon umsetzen. Außerdem seien Analysen von freien Schreibungen zeitlich flexibel einsetzbar. Des Weiteren besteht der Vorteil, laut WEDEL-WOLFF (2002, S. 53), darin, dass Kinder bei freien Schreibungen Wörter selbst konstruieren müssen. Bei geübten Diktaten sei dies nicht der Fall. Die Kinder können sich die Wörter einprägen und richtig schreiben, ohne über orthographische Erkenntnisse zu verfügen. Beim Erstellen freier Texte stehe für die Kinder die Rechtschreibung, im Gegensatz zum Rechtschreibtest, nicht im Mittelpunkt (vgl. MAY 1998, S. 290). Dies ermöglicht es zu beobachten, inwieweit die Kinder „die erworbenen orthographischen Kompetenzen auch in selbst konstruierten Sätzen und Texten [...] realisieren [können]“ (MAY 1998, 280). Dass Wörter in Sätzen häufiger falsch geschrieben werden als in isolierter Form, verwundert in

Anbetracht der hohen Kompetenz der Koordination der verschiedenen Teilprozesse (vgl. Kapitel 2.3) nicht.

Bei der Analyse von freien Schreibungen ist es wichtig, Kategorien zu bilden. Die reine Anzahl richtig geschriebener Wörter ist nur begrenzt aussagekräftig, denn in freien Texten tauchen viele Funktionswörter (wie z. B. ‚und‘, ‚ein‘) auf, die bereits automatisiert sind.

Auf Grundlage der vorgestellten Fehlerkategorien in Kapitel 3.2, den Komponenten zum Erwerb der Rechtschreibung (vgl. Kapitel 2.2.1) sowie den in Kapitel 2.2.2 erläuterten Rechtschreibstrategien und der Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben (vgl. Kapitel 4.4.1) erstellte ich einen eigenen umfangreichen Auswertungskriterienkatalog:

- 1. Richtig geschriebene Wörter (ohne Beachtung der Groß- und Kleinschreibung)**
- 2. Nach der alphabetischen Strategie richtig geschriebene Wörter**
- 3. Probleme mit der alphabetischen Strategie**
 - a. Reduktion von Mehrfachkonsonanz
 - b. Auslassung von (ähnlichen) Silben
 - c. Lautangleichungen (Assimilationen)
 - d. Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen
 - e. Auslassung von Graphemen
 - f. Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten
 - g. Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten
 - h. Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung
- 4. Orthographische Elemente**
- 5. Probleme mit der orthographischen Strategie**
 - a. Verharren auf der lautgetreuen Schreibung
 - b. Übergeneralisierung orthographischer Elemente
 - c. Ignorieren von Rechtschreibregeln
- 6. Probleme mit der morphematischen Strategie**
 - a. Probleme mit der Durchgliederung von Wörtern
 - b. Probleme mit der Herleitung von Wörtern
 - c. Flexionsmorpheme/ häufige Präfixe

7. Probleme mit der wortübergreifenden Strategie

- a. Groß- und Kleinschreibung**
- b. Interpunktion**
- c. Wortgrenzen**
- d. Getrennt- und Zusammenschreibung**

Mithilfe dieser Kriterien kann jeder Text bezüglich der Rechtschreibung analysiert werden. Da das Raster sehr umfassend ist, eignet es sich vor allem für Fördersituationen, in denen die Lehrperson viel Zeit für den einzelnen Schüler hat. Betrachtet werden die alphabetische und die orthographische Strategie sowie die morphematische und wortübergreifende Strategie. Das Raster ermöglicht die Feststellung von Fehlerschwerpunkten, von denen Förderschwerpunkte abgeleitet werden können.

Die Analyse von schriftlichem Material, auf welchem bislang der Schwerpunkt lag, setzt meist erst nach dem eigentlichen Schreibprozess ein. Es wird versucht zu rekonstruieren, was der Schreiber ‚gedacht‘ hat. Ähnlich wie beim Erheben der Motivation und den Überarbeitungsfähigkeiten stellt in der Einzelförderung die Beobachtung und das Gespräch eine ergänzende Methode dar, Rechtschreibfähigkeiten zu diagnostizieren. Denn teilweise kommt es vor, dass unsinnig erscheinende Schreibungen regelgeleitet sind. Es sei auf das Beispiel aus Kapitel 3.2 verwiesen. Hier wurde <Mistgeburt> für ‚Mißgeburt‘ geschrieben mit der Begründung, dass das <s> von <Mist> kommt. Solche Kommentare bezeichnet NERIUS (2007, S. 427) als „Schaufenster in innere, mentale Rechtschreibregeln“. Nicht immer sind Einblicke möglich, die den Hintergrund der Schreibungen erklären. Ursächlich ist die Tatsache, dass „nicht alle im Bewusstsein befindlichen Inhalte [...] aktuell verfügbar sind bzw. sein können“ (NERIUS 2007, S. 427).

Um fehlerhafte subjektive Regelbildungen aufzudecken, sollte der Lehrer zumindest versuchen, die Denkweise seiner Schüler zu verstehen und die Schüler dazu anregen, eigene Schreibungen zu begründen.

5 Förderung von Rechtschreibfähigkeiten im Kontext der Schreibkompetenz

Wenn Rechtschreibfähigkeiten gefördert werden sollen, muss die gesamte Schreibkompetenz betrachtet werden. In Kapitel 1 wurde das Drei-Säulen-Modell (vgl. FÜSSENICH ²2006) beschrieben, in dem die Rechtschreibung einen Teil der Schreibkompetenz darstellt. Außerdem wurde der enge Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilprozessen des Schreibens aufgezeigt. Schon aus diesen Modellen lässt sich schließen, dass bei der Förderung der Rechtschreibung das Texteschreiben und die Motivation nicht vernachlässigt werden dürfen. Ansonsten ergibt sich eine ungesunde Einseitigkeit, die im schlimmsten Fall eine Schreibverweigerung zur Folge haben kann. Die Förderung von Lehrprozessen ist sehr wichtig. Im Folgenden wird darauf jedoch nicht mehr explizit eingegangen, da diese Prozesse nicht den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden.

Zunächst werden in diesem Kapitel in Anlehnung an CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002), WEDEL-WOLFF (2003) und andere Autoren einige Grundsätze zur Förderung beschrieben. Anschließend werden die Bereiche der Schreibkompetenz, welche in der Rechtschreibförderung von Nathalie eine Rolle spielen, genauer betrachtet. Diese sind ‚Motivation‘, ‚Texte verfassen‘ und ‚Rechtschreibfähigkeiten‘. Im Bereich ‚Texte verfassen‘ liegt der Schwerpunkt auf der Fähigkeit des Überarbeitens und im Bereich ‚Rechtschreibfähigkeiten‘ wird die ‚Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung‘ und das ‚alphabetisches Schreiben‘ genauer betrachtet.

5.1 Grundsätze

Zur Förderung von Schreibkompetenz gibt es einige allgemeine Überlegungen, die in der konkreten Förderung beachtet werden müssen. CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S. 301) weisen in Anlehnung an WYGOTSKI darauf hin, dass Förderziele und -maßnahmen in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ liegen. In diesem Zusammenhang sei „eine optimale Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen des Kindes und dem Lernangebot herzustellen“. PORTMANN (⁴1997, S. 81) betont, dass jedes Kind anders ist. Deshalb müsse bei der Diagnose und der Förderung jedes Kind als „Einzelfall“ betrachtet werden. Schon im vorigen Kapitel ist angeklungen, wie wichtig eine differenzierte Diagnostik für die individuelle Förderung ist. Nur so kann an den Stärken des Individuums angesetzt werden. Des Weiteren muss jede Förderung dem Lernenden ermöglichen, den Nutzen der Schriftsprache für seine persönliche Interessen zu erkennen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 301).

Dazu brauche die Lehrperson ein „breites Angebot an Aktivitäten“ (ebd.), welches sie zur Verfügung stellen könne und das die Eigenaktivität der Schüler anrege.

Die Auswahl von Förderschwerpunkten im Bereich Schreibkompetenz erfolgt am besten durch die Analyse von freien Schreibproben. Mithilfe des Drei-Säulen-Modells (FÜSSENICH²2006) kann entschieden werden, welche Säule der Schreibkompetenz am meisten Förderbedarf hat. Gleichzeitig können die Stärken der Schreiber wahrgenommen werden. Welche Förderziele in jeder Säule konkret formuliert werden, ergibt sich aus einer differenzierten Diagnostik.

KLEIN (2006) zeigt Aspekte auf, die bei der Förderung der Schreibkompetenz aller Schüler beachtet werden müssen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten spielt eine große Rolle. Die Lehrperson muss die Voraussetzungen schaffen, um das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation zu stärken. In der Lerngemeinschaft soll dazu Sicherheit und Geborgenheit vorherrschen. Das Selbstwertgefühl der Schüler wird gestärkt, indem Erfolgserlebnisse ermöglicht werden.

Welche Bereiche in das Rechtschreiblernen einfließen und wie dies im Unterricht organisiert werden kann, stellt BRINKMANN (1994) in ihrem Vier-Säulen-Modell dar. Demnach muss im Rechtschreibunterricht nicht nur *ein Grundwortschatz aufgebaut und gesichert werden*, sondern es muss auch Raum für *freies Schreiben eigener Texte* gegeben werden. Des Weiteren ist das *Gemeinsame (Vor-)Lesen von Kinderliteratur* genauso wichtig wie die *systematische Einführung Schriftelemente und Leseverfahren*. Oft wird ein bestimmter Bereich auf Kosten eines anderen bevorzugt. Obgleich zeitweise ein Schwerpunkt gesetzt werden kann, sollten auf Dauer alle Bereiche Beachtung finden.

WEDEL-WOLFF (2003, S. 58) erstellte ein Förderkonzept im Bereich Rechtschreibung und listet dazu neun Grundsätze auf. Davon möchte ich die hier wichtig erscheinenden Aspekte herausstellen:

- Fördermaßnahmen müssen am Können des Kindes ansetzen und ihm Vertrauen in seine Fähigkeiten vermitteln (vgl. auch KLEIN 2006).
- Fördermaßnahmen fußen auf einer qualitativen Lernstandsbestimmung (Fehleranalyse).
- Fördermaßnahmen verlangen eine kontinuierliche Förderung über einen längeren Zeitraum hinweg. Kurzes regelmäßiges Üben ist sinnvoller als wöchentliche längere Übungseinheiten.
- Fördermaßnahmen sollen am Interessenwortschatz der Kinder und an einem Grundwortschatz, der vornehmlich häufig verwendete Präpositionen, Pronomen, Adverbien und Modalverben aufnimmt, ausgerichtet sein.

- Fördermaßnahmen sollen mit sinnvollen Anwendungssituationen verbunden werden. D. h. den Lernenden soll klar sein, weshalb sie Rechtschreibung üben: z. B. um Geschichten schreiben zu können, die leicht zu lesen sind (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 59).

5.2 Ausgewählte Bereiche

Für jedes Kind müssen individuell Förderschwerpunkte ermittelt werden. Die hier genannten Schwerpunkte ergaben sich in der konkreten Förderung von Nathalie und werden deshalb mit Bezug auf die fachdidaktische Literatur näher beleuchtet. Das Kapitel stellt dabei nicht den Anspruch, alle denkbaren Fördermöglichkeiten vorzustellen, sondern es enthält lediglich eine durchdachte Auswahl.

5.2.1 Förderung der Motivation

Mit dem oben genannten Grundsatz, dass Fördermaßnahmen mit sinnvollen Anwendungssituationen verbunden sein sollen, ist schon ein wichtiger Aspekt der Motivation angesprochen. Im Alltag gibt es durchaus Situationen, in denen Schreiber intrinsische Motivationen entwickeln können. Da eine intrinsische Motivation den Schreibprozess begünstigt, besteht die Herausforderung für die Lehrperson, Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden die Bedeutung des Schreibens für sich persönlich erkennen können. Nur wenn die Motivation zu schreiben besteht, kann die Rechtschreibung für die Schreiber relevant werden.

Je nach Alter der Schreiber können im Unterricht verschiedene Situationen aus dem Alltag aufgegriffen werden, in denen Schreiben erforderlich ist, z. B. einen Einkaufszettel schreiben, einen Antrag stellen, Mitteilungen für andere Menschen verfassen oder E-Mails schreiben. Auf diese Weise kann den Schreibern die Möglichkeit, Schreiben mit Sinn zu verbinden, eröffnet werden. FAY/WEINHOLD (2006) erachten das Schreiben eigener Texte als gute Förderung der Motivation.

Die Konstruktion von Sinn zu ermöglichen, ist *eine* Herausforderung im Bereich der Motivation; eine andere ist, Situationen zu schaffen, die Schreibprozesse auslösen. FIX (²2008, S. 116) schlägt dazu vor, Impulse zu setzen oder Strukturen vorzugeben, wie z. B. ein Bild, ein Gegenstand, eine Erinnerung, Reizwörter, ein Satz, oder ein Textfragment. Wichtig ist, dass das Thema für die Schüler bedeutsam ist. Nach DEHN (2006) ergeben sich die Themen für eigene Texte aus dem täglichen Zusammenleben und durch Gespräche über das Alltagserleben.

Durch die Rückmeldungspraxis kann die Motivation ebenfalls gefördert bzw. gehemmt werden kann. Ein positiver Umgang mit Fehlern und eine professionelle Rückmeldung, welche die Stärken des Kindes beachtet und sich nicht auf das Vergeben einer Endnote beschränkt, können die Schreib- und Rechtschreibmotivation entscheidend erhöhen.

Deutlich wurde, dass der Schwerpunkt auf dem realen Schreiben liegen sollte und nicht etwa auf dem Üben von Diktatwörtern. Doch durch das Schreiben von Einkaufszetteln, die lediglich für den Schreiber selbst eine Merkhilfe darstellen sollen, entsteht nicht zwangsläufig die Motivation *richtig* zu schreiben. SPITTA (2002, S. 93) vertritt deshalb, dass Texte, welche im Rechtschreibunterricht geschrieben werden, veröffentlicht werden und deshalb präsentabel sein müssen. Es gibt eine ganze Reihe an Möglichkeiten, wie Schreiber Öffentlichkeit für ihre Texte erfahren können. SPITTA (2002, S. 93) nennt u. a. Klassenlesebücher mit Schülertexten, das Herstellen eines „Geschichtenkalenders“, das Drucken für die Klassenzeitung oder Briefe, die im Rahmen eines Projektes an Privatpersonen oder Institutionen geschrieben werden müssen.

5.2.2 Förderung des Verfassens von Texten

Auf die Förderung des Verfassens von Texten soll hier nur in begrenztem Umfang eingegangen werden. Bei WESPEL (1997), DEHN (2006) und KLEIN (2001a,b) finden sich geeignete Anregungen. Unterscheiden lassen sich beim Verfassen von Texten das angeleitete Schreiben und das freie Schreiben. Unter angeleitetem Schreiben wird gemeinhin verstanden, dass die Schüler zur gleichen Zeit zum gleichen, von der Lehrkraft mehr oder weniger vorgegebenen Thema schreiben. Freies Schreiben meint, dass der Schüler entscheidet, wann er einen Text verfassen will und zu welchem Thema (vgl. KLEIN 2001a, S. 39). Nach KLEIN (2001a) ergänzen sich angeleitetes Schreiben und freies Schreiben grundsätzlich, dennoch sollte das freie Schreiben u. a. wegen motivationalen Aspekten dominieren. Unabhängig der Art des Schreibens beinhaltet das Verfassen von Texten unterschiedliche Teilprozesse (vgl. Kapitel 1). Bei der Förderung des Verfassens von Texten kann der Schwerpunkt auf jedem Aspekt des Schreibens liegen. Wenn der Förderbedarf z. B. im Bereich der Rechtschreibung liegt, kann auf diesen Aspekt besonders eingegangen werden. Dabei ist wichtig, dass jegliches Rechtschreibüben das Ziel hat, den Schreibern orthografische Sicherheit beim selbstständigen Verfassen von Texten zu geben. Deshalb sollte das reale Schreiben *immer* eine tragende Rolle spielen (vgl. SPITTA 2000, S. 93). Dieses Prinzip gilt für die Förderung jedes Teilprozesses. Es können Schwerpunkte gesetzt werden, aber das tatsächliche Schreiben darf nicht zu kurz kommen (vgl. NERIUS⁴2007, S. 424). Durch das reale Schreiben kann eine „sachbezogene Motivation“ (SPITTA

2000, S. 93) entstehen. Damit ist die Motivation gemeint, sich auf die Übung *eines* Teilprozesses des Texteschreibens einzulassen.

Förderung der Fähigkeit des Überarbeitens

Redigierende Tätigkeiten sind Teil des Verfassens von Texten und müssen gefördert werden. Das vorrangige Ziel beim Fördern der Fähigkeit des Überarbeitens ist, dass die Schreiber ihr Geschriebenes als veränderbaren Rohstoff ansehen, d. h. als Entwurf, der erst nach einigen Überarbeitungsverfahren zum Endprodukt wird. Aus diesem Grund können Lehrende froh sein, wenn der Schreiber überhaupt überarbeitet, gleich ob die Überarbeitung zu einer Verbesserung führt oder nicht. Auch Überarbeitungen, die sich an der Oberfläche des Textes abspielen, sind positiv zu bewerten. Ein Schreiber, der überarbeitet, hat erkannt, dass sich der Schreibprozess nicht nur linear, sondern auch rekursiv vollzieht (vgl. ABRAHAM/KUPFER-SCHREINER 2007, S. 30). Bei handgeschriebenen Texten führen nachträgliche Veränderungen jedoch meist zu einer ästhetischen Verschlechterung. BAURMANN/LUDWIG (1996) schreiben dazu, dass Streichungen im Text nicht als Makel und Zeichen für Unordentlichkeit gesehen werden sollen. Bevor Lehrer dies kritisieren würden, sollten sie anerkennen, dass sich der Schreiber überhaupt um eine Weiterentwicklung seines Textes bemüht habe.

Neben dieser grundsätzlichen Haltung gegenüber Überarbeitungen gibt es im Unterricht oder in einer Eins-zu-eins-Situation einige Aspekte zu beachten, die zur Förderung der Fähigkeit des Überarbeitens beitragen. Der Schreibunterricht sollte so gestaltet werden, dass den Schülern Gelegenheit zum Überarbeiten gegeben wird. Kontraproduktiv ist hierbei das traditionelle Aufsatzschreiben, bei dem der geschriebene Text direkt nach dem Schreibvorgang zur Bewertung abgegeben wird und mit einer Note versehen wird.

Der Lehrer kann nach WESPEL (1997) Überarbeitungsprozesse entscheidend fördern. Er kann professionelle Rückmeldungen geben, Verbesserungen vorschlagen und auf Geglücktes hinweisen. Auch sollte der Lehrer für Fragen zur Verfügung stehen. Denn „gerade das Fragen, der Zweifel führt als Erkundungsverhalten zu neuer Informationsaufnahme“ (AUGST/DEHN ³2007, S. 243). Eine Möglichkeit, Schreiber auf Textstellen aufmerksam zu machen, ist, dass die Lehrperson die Stellen markiert und den Schreiber bittet, die Textpassage oder auch nur ein einzelnes Wort noch mal zu überarbeiten (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1996, S. 20). Dabei muss die Lehrperson sensibel mit den Schreibern umgehen und individuell entscheiden, wie viel Verbesserungsvorschläge der Schreiber aufnehmen kann. Ein zu früher und zu häufiger Hinweis auf fehlerhafte Schreibungen kann die Schreibmotivation sehr schnell dämpfen und bei einigen Schreibern das Selbstwertgefühl negativ beeinflussen. Auch wenn, wie geschrieben, die Lehrperson eine wichtige Rolle im Überarbeitungsprozess spielt, gilt, dass der Schreiber letztlich selbst verbessern muss,

um einen Lernzuwachs zu ermöglichen (vgl. KLEIN 2001a). Schüler können auch lernen, Wörter, bei denen sie sich in der Schreibweise unsicher sind, zu markieren, um sie später nachzuschlagen. Methodische Hilfen im Unterricht stellen z. B. die „Schreibkonferenz“ (vgl. SPITTA 1992) und das Erstellen einer Zeitung dar. Bei letzterem werden nach WESPEL (1997, S. 8) „redigierende Tätigkeiten wie von selbst ausgeübt“. Schülern wollen beim Schreiben von Texten, die veröffentlicht werden, meist automatisch fehlerfreie Texte verfassen. Auch wenn die grundsätzliche Bereitschaft zur Überarbeitung vorhanden ist, müssen Schüler an Überarbeitungsvorgänge herangeführt werden, um eine Überforderung zu vermeiden. KLEIN (2001a) entwickelte hierzu die „Unfugtreiber“, welche sich häufig in Texten von Kindern befinden. Durch die „Unfugtreiber“ werden Schwierigkeiten personifiziert und für Kinder handhabbar gemacht. Die ersten „Unfugtreiber“, welche die Kinder kennen lernen, sind der „Punktefresser“ und der „Dann-Und-Danner“, da Kinder in ihren Texten häufig das Setzen von Punkten vergessen und ihre Geschichten den gleichen Satzanfang haben („Dann...“/ „Und dann...“). Mithilfe der „Unfugtreiber“ können die Kinder die selbst geschriebenen Texte *kriterienorientiert* überarbeiten. AUGST/DEHN (³2007, S. 243) schlagen außerdem die Arbeit an fremden Texten mit Fehlerschwerpunkten vor, um Kinder an das Überarbeiten heranzuführen.

Eine wesentliche Hilfe für die Förderung von Überarbeitungsprozessen kann außerdem der Computer bieten. KOCHAN (1997, S. 169) sieht den Vorteil des Computers in der physischen Entlastung des Schreibens und im gut leserlichen Ausdruck, der zur Motivation der Schüler beiträgt. Überarbeitungen von computergeschriebenen Texten lassen sich im Gegensatz zu handgeschriebenen sehr einfach durchführen und haben keine negative Auswirkungen auf die Ästhetik des Textes. Durch die Arbeit am Computer kann das Schreiben entlastet werden, indem das Überarbeiten oder das Achten auf die Rechtschreibung zeitlich an den Schluss geschoben wird.

5.2.3 Förderung von Rechtschreibfähigkeiten

Förderung der Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung

Die Groß- und Kleinschreibung und die Interpunktion als Teil der Rechtschreibung müssen vor allem beim Texteschreiben beachtet werden. Die Großschreibung am Satzanfang hängt eng zusammen mit dem Setzen von Satzschlusszeichen. Deshalb wird die Interpunktion hier auf die Satzschlusszeichen reduziert. Kommata spielen noch keine Rolle.

Ein hilfreicher Weg, den Schreibern die Groß- und Kleinschreibung nahe zu bringen, ist, zunächst einmal klarzustellen, dass fast alle Wörter *kleingeschrieben* werden. In einem zweiten Schritt kann erläutert werden, dass es zwei Ausnahmen gibt. Die erste Ausnahme

ist, dass am Satzanfang großgeschrieben wird. Nomen stellen die zweite Ausnahme dar, bei der großgeschrieben wird. (vgl. PESCHEL/REINHARDT ⁷2007, S. 3)

Zum Erkennen von *Nomen* finden sich in der fachdidaktischen Literatur und in den Schulbüchern viele Anregungen für Unterricht und Förderung (z. B. WEDEL-WOLFF 2003). Der Großschreibung am *Satzanfang* werden dagegen wenig Überlegungen gewidmet. Allenfalls kann gelesen werden, dass sich die Großschreibung am Satzanfang bei den meisten Schreibern von alleine einstelle (so z. B. AUGST/DEHN ³2007, S. 159) oder es wird überhaupt nicht auf die Großschreibung am Satzanfang eingegangen. Tatsächlich gibt es jedoch Kinder, die schon mit dem Setzen von Satzschlusszeichen Probleme haben. Vermutlich wird auf diese Schwierigkeit im Rechtschreibunterricht selten eingegangen, da das Verfassen von Texten hier oft eine untergeordnete Rolle spielt. ECK/MAURACH (2003) beziehen Texte in die Rechtschreibförderung mit ein. Allerdings werden den Lernenden ausschließlich fremde Texte vorgelegt. Entweder sie sollen mit Punkten versehene Texte abschreiben und nach dem Punkt großschreiben oder es werden Satzteile vorgegeben, aus denen ein Satz mit Satzschlusszeichen konstruiert werden soll. Diese Übungen können eine Ergänzung darstellen. M. E. lässt sich das Setzen von Satzschlusszeichen und die damit verbundene Großschreibung jedoch am besten an *eigenen* Texten fördern, da hier den Schreibern der auf Aussagen bezogene Satzbegriff am deutlichsten wird. Auch FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 182) erarbeiteten den Satzbegriff in Zusammenhang mit dem Setzen von Punkten anhand selbstverfasster Texte.

Ist bei den Schreibern ein Satzbegriff vorhanden und wird das Setzen von Punkten während des Schreibprozesses ‚vergessen‘, können die von KLEIN (2001a) entwickelten „Unfugtreiber“ helfen. Der „Punktfresser“ erinnert die Schreiber, ihren Text im Hinblick auf die Satzschlusszeichen zu überarbeiten.

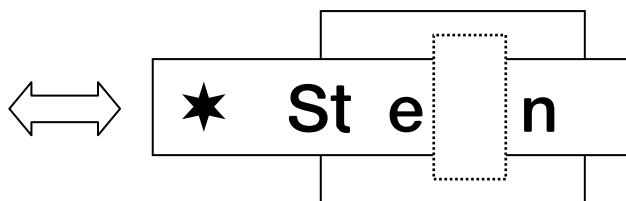
Förderung der alphabetischen Strategie

Im Kapitel „Grundsätze“ wurde bereits Bezug auf WEDEL-WOLFFS (2003) Förderkonzept genommen. Erneut möchte ich auf ihre pädagogischen und fachdidaktischen Grundsätze zurückgreifen. Passend zu NERIUS (⁴2007), nach welchem sich ein kompetenter Rechtschreiber durch einen flexiblen Umgang mit allen Komponenten der Rechtschreibung auszeichnet, verlangt WEDEL-WOLFF (2003), dass im Laufe der Grundschule alle Zugriffsweisen bzw. Rechtschreibstrategien auszubilden sind. D. h. die Schreiber sollen lernen, Graphem-Phonem-Beziehungen sowie orthographisches, morphematisches, grammatisches und wortspezifisches Wissen zu nutzen. Zu jedem Bereich macht WEDEL-WOLFF (2003) eine Reihe an Fördervorschlägen. Sie schreibt jedoch auch, dass sichergestellt sein muss, dass die grundlegende alphabetische Strategie ausreichend ausgebildet wird. Da die alphabetische Strategie bei Nathalie noch nicht gesichert ist und deshalb unbedingt geför-

dert werden muss, möchte ich hier ausgewählte Fördervorschläge verschiedener Autoren für das grundlegende alphabetische Schreiben darstellen.

FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008) empfehlen die Stabilisierung der Phonem-Graphem-Beziehungen durch *Kreuzworträtsel* oder *Bingo* zu unterstützen. Die Wörter müssen bewusst ausgesucht werden. Auch die für die Diagnose des alphabetischen Schreibens (vgl. Kap. 4.4.1) ausgewählten Wörter, können verwendet werden.

WEDEL-WOLFF (2003) beschreibt für die Förderung des alphabetischen Schreibens Übungen zur „akustisch-artikulatorischen Durchgliederung“ (2003, S. 86) von Wörtern. Wichtig sei, dass die Wörter nicht nur – wie oft praktiziert – akustisch dargeboten werden. Wenn Kinder Probleme mit der Durchgliederung von Wörtern hätten, seien rein akustische Übungen nicht hilfreich, weil das gesprochene Wort flüchtig sei und daran schlecht Operation durchführbar seien. In Anlehnung an ARP und WOLF-WEBER stellt WEDEL-WOLFF (2003) *Schiebestreifen* mit Bild- und Wortvorlagen vor, mit deren Hilfe die Durchgliederung von Wörtern erarbeitet und geübt werden kann. Wie ein Schiebestreifen aussieht, sei am Beispiel des Wortes ‚Stern‘ gezeigt:



Am Anfang jedes Streifens ist das Wort bildlich dargestellt. Somit kennt der Leser das Wort entsprechend dem Schreibvorgang von Anfang an und muss es nicht erst erlesen. Mehrgliedrige Grapheme (z. B. <st>) dürfen nach WEDEL-WOLFF (2003) nicht getrennt werden. Weiterhin gilt zu beachten, beim Üben der alphabetischen Strategie keine Wörter mit Auslautverhärtung wie z. B. bei ‚Hund‘ zu verwenden, da dies Lernende irritieren würde. CRÄMER/FÜSSENICH u. a. (1996), welche das gleiche Material zur Förderung des synthetisierenden Lesens einsetzen, erläutern, dass der Lernende beim Ermitteln des verdeckten Graphems angeregt wird, das Wort auf die darin enthaltene Lautfolge abzuhören (vgl. CRÄMER/FÜSSENICH u. a. 1996, S. 18). Auch muss darauf geachtet werden, dass die Silbenstruktur beim Abdecken von Graphemen nicht verändert wird, da dies die Lautanalyse erschwert. Des Weiteren schlagen CRÄMER/FÜSSENICH (1996, S. 15) den Einsatz von *Lautgebärden* vor, wenn Kinder Probleme haben, die eigene Aussprache bewusst wahrzunehmen. Eine *Untergliederung in Silben* kann bei der Phonemanalyse helfen, weil die Aussprache dadurch verlangsamt wird und sich der Sprecher nur auf einen Teil des Wortes konzentrieren muss. Ebenso fordern andere Autoren (z. B. AUGST/DEHN ³2007, S. 255 und WEDEL-WOLFF 2003, S. 80) Kinder auf, ein unbekanntes Wort zunächst *langsam und deutlich vorzusprechen*. Zwar gelangt ein Schreiber allein durch diese Strategie noch nicht

zwangsläufig zur richtigen Schreibung, jedoch stellt das Vorsprechen ein grundlegendes Element des alphabetischen Schreibens dar. Die vier *Schritte*, die WEDEL-WOLFF (2003, S. 80) als Handlungsanweisung für Kinder vorschlägt, lauten:

1. **Ich spreche mir das Wort deutlich vor.
Ich spreche es noch einmal in Silben.**
2. **Ich überlege:
Ist es ein Namenwort – ein Wort für Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge?
Hat es einen Begleiter?**
3. **Ich schreibe das Wort auf
und spreche leise dazu.
Worauf muss ich achten?**
4. **Ich lese das Wort
und überprüfe es dabei.**

Schritt zwei gehört nicht zum Inhalt der alphabetischen Strategie. Hier fließt schon orthographisches Wissen mit ein.

Wurden hier vor allem isolierte Übungen zur alphabetischen Strategie vorgestellt, so darf dies nicht den Eindruck erwecken, dass Rechtschreibunterricht nur aus solchen Übungen bestehen sollte. Nach FAY/WEINHOLD (2006, S. 14) gibt es drei Gründe, den Lernbereich Rechtschreibung mit dem Textschreibunterricht eng zu verknüpfen. Erstens wird den Lernenden dadurch verdeutlicht, dass die Rechtschreibung die Aufgabe hat, schnelles und sicheres Textverstehen zu ermöglichen. Zweitens sind die Anforderungen an die Rechtschreibfähigkeit beim Textes Schreiben vielschichtiger als bei isolierten Übungen. Ein dritter Grund ist, dass der Wortschatz, den Schreiber in isolierten Übungen erworben haben, nur in begrenztem Maße helfen kann. Deshalb müssen die beiden Lernbereiche integriert werden. Jedoch spräche nichts gegen eine getrennte Bearbeitung einzelner orthographischer Phänomene, da dadurch die Konzentration auf die Rechtschreibung erhöht werde. Diese Überlegungen stimmen mit der Theorie des Drei-Säulen-Modells und der Teilprozesse der Schreibkompetenz überein. VALTIN (2000, S. 93) formuliert dazu treffend:

„Eine förderliche Rechtschreibpraxis verdient diesen Namen immer dann, wenn sie Unterricht so organisiert, dass die Kinder dem Ziel der orthografischen Sicherheit beim selbstständigen Verfassen von Texten näher kommen.“

II FÖRDERUNG AM BEISPIEL VON NATHALIE

6 Ausgangslage der Förderung

Dieses Kapitel beginnt mit einer Beschreibung von Nathalie, der jungen Frau, die ich ein Stück in ihrer Rechtschreibentwicklung begleitet habe. Geschildert werden neben den Interessen u. a. auch die Schullaufbahn und verschiedene Lehr- und Lernprozesse, die sich in Nathalies Lerngeschichte wieder finden. In Kapitel 6.2. erfolgt eine Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten, welche die Ausgangslage der Förderung bildeten.

6.1 Beschreibung von Nathalie

Ich kenne Nathalie schon seit über fünf Jahren, wobei der sporadische Kontakt erst wieder durch ein Blockpraktikum an der Schule für Geistigbehinderte aufgefrischt wurde. Die Beschreibung der Schülerin basiert auf eigenen Beobachtungen, Gesprächen mit der Mutter und dem Klassenlehrer, Gesprächen bzw. E-mail-Kontakt mit der Schülerin selbst und auf der schulischen Akte.

Nathalie ist 1989 geboren und ist zum Zeitpunkt der Förderung 19 Jahre alt. Sie wohnt mit ihren zwei Brüdern bei ihren Eltern in einem Dorf auf der Schwäbischen Alb.

Interessen

Nathalie interessiert sich sehr für Tiere. Sie besitzt selbst einen Hund und eine Schildkröte und hat im Rahmen der Berufsfindung der Schule für Geistigbehinderte schon mehrere Praktika auf Bauernhöfen absolviert. In ihrer Freizeit beschäftigt sie sich viel mit ihrem Computer. Den Computer samt Maus, Tastatur und Anwendungen kann Nathalie selbstständig sicher bedienen. Sie schreibt gerne E-Mails und verbringt viel Zeit in Chaträumen.

Sozial-emotionaler Bereich

Nathalie wirkt auf mich ruhig und freundlich. Sie erzählt von vielen Freundinnen, mit denen sie sich trifft, die Schulpause verbringt oder E-Mails schreibt. Außerschulisch scheint sie gut in ein soziales Netzwerk eingebunden zu sein. Sie besucht regelmäßig den Mädchenkreis und einen Hauskreis einer freien christlichen Gemeinde.

Nathalie lässt sich leicht verunsichern, wenn sie merkt, dass sie Fehler macht. Auch reagiert sie gereizt, wenn zweimal nachgefragt wird, weil etwas nicht verstanden wurde. Ihre

häufige Nachfrage: „Ist das falsch?“, deutet auf ein mangelndes Vertrauen in ihre Fähigkeiten hin. Folgender Dialog drückt Nathalies Unsicherheit aus:

O: Du wolltest mir vom Praktikum erzählen.

N: Ja und durchs E-Mail geht das nich.

O: Warum nicht?

N: Weil ich da lauter Fehler mach so. Vielleicht.

O: Ach so.

N: Und ich weiß nicht, wie man das dann schreibt.

Auf Lob reagiert Nathalie während der Zeit der Förderung temperamentvoll. Entweder sie fragt nach, weshalb ich das gesagt habe oder sie äußert „klar bin ich gut“ oder „ich weiß, dass ich gut bin“.

Schullaufbahn

Nathalies Schullaufbahn beginnt 1996 mit einer verspäteten Einschulung in die Förderschule, wo sie sechs Jahre verbringt und schließlich auf die Schule für Geistigbehinderte wechselt. Dort befindet sie sich nun seit sechs Jahren. Laut pädagogischem Bericht erfährt Nathalie einige Jahre nach der Einschulung in die Förderschule starke Ausgrenzung in ihrer Klasse, da sie leistungsmäßig hinter den anderen Kindern zurücksteht. Sie kommt deshalb in ihrem vierten Schulbesuchsjahr statt in die vierte Klasse in die erste Klasse, wo sie laut der schulischen Akte von ihrem Leistungsprofil her gut hineinpasst. Im sechsten Schulbesuchsjahr fühlt sich Nathalie laut pädagogischem Bericht erneut unwohl und zieht sich zurück. Die Lehrerin schreibt, dass sie sich nicht genügend um Nathalie kümmern könne und Nathalie leistungsmäßig nicht mit ihren Klassenkameraden mitkomme. Deshalb wird Nathalie auf wiederholte Empfehlung der Förderschule auf die Schule für Geistigbehinderte umgeschult. Nach Angaben der Mutter gehört Nathalie dort zu den starken Schülerinnen. Meine eigenen Beobachtungen während des Blockpraktikums bestätigen dies. In der ‚leistungshomogenen‘ Lerngruppe des Lesens und Schreibens befindet sich Nathalie bezüglich ihrer Leistung laut Klassenlehrer im Mittelfeld.

Lehr- und Lernprozesse

Überblickt man Nathalies Lebenslauf, wird sichtbar, dass sie sehr unterschiedlichen Lehrprozessen ausgesetzt war, die verschiedene Lernprozesse ermöglichten. Während ihrer gesamten Förderschulzeit wurde Nathalie abwechselnd durch Ergo- und Logopädie gefördert und wurde jeden Nachmittag von einer Hausaufgabenbetreuung unterstützt. Durch die unterschiedlichen Fördermaßnahmen machte Nathalie laut pädagogischem Bericht immer wieder kleine Fortschritte. Wie Nathalie lesen und schreiben gelernt hat, ließ sich nicht rekonstruieren. Nathalie kann sich jedoch noch an das Schreiben von geübten Diktaten

erinnern. Ihr wurde durch ein gut bewertetes geübtes Diktat vermittelt, dass sie schreiben kann. Weitere Lehrprozesse, denen sie sich im Deutschunterricht der Förderschule gegenübergestellt sah, lassen sich mithilfe eines Zeugnisberichts aus ihrem 3. Schulbesuchsjahr erahnen:

„Beim Schreiben kann sie inzwischen in Linien bleiben, erkennt aber noch nicht „m“ oder „n“, verwechselt beim Abschreiben „b“ und „d“ und hängt öfter noch Druckbuchstaben aneinander, die sie mit Strichen verbindet.“

Es dreht sich hier um Schönschreiben, Abschreiben und Schreibschrift. Von der Einsicht in die Funktion von Schrift oder der Sicherheit der Phonem-Graphem-Beziehung ist nicht die Rede.

An der Schule für Geistigbehinderte nimmt Nathalie einmal pro Woche für anderthalb Stunden am Unterricht „Lesen und Schreiben“ teil. Der Klassenlehrer zeigte mir das verwendete Material. Es ließ sich leicht entnehmen, dass der Unterricht hauptsächlich durch Abschreiben und durch das Üben von einzelnen Wörtern geprägt ist. Auf die Frage, ob die Schüler auch selbst Texte schreiben, antwortete mir der Klassenlehrer: „So weit sind wir noch nicht.“ Der Schreibunterricht, der ohnehin schon sehr selten stattfindet, scheint also auf Abschreiben und Schönschreiben begrenzt zu sein. Schreibt Nathalie etwas unordentlich ab oder streicht sie etwas durch, muss sie es laut Klassenlehrer noch mal schreiben. Als ich Nathalie fragte, wer ihr in ihrer jetzigen Schule hilft schreiben zu lernen, antwortete sie, dass sie doch in der Förderschule schreiben gelernt habe. Einerseits ist sie sich bewusst, dass sie noch Fehler macht, andererseits betrachtet sie ihren Schreiblernprozess als abgeschlossen. Der Klassenlehrer beschreibt Nathalies Arbeitsverhalten als unkonzentriert und bequem. Während die Schüler im Schreibunterricht keine Texte schreiben, wird dies in anderen Fächern durchaus verlangt. Nathalie erzählte von einem Buch, das sie im Fach Religion herstellen und bei dem sie schreiben müssen. Über die Häufigkeit oder Qualität dieses Texteschreibens konnte ich keine Auskunft erhalten. Als Lernziel im Schreiben sieht der Klassenlehrer hauptsächlich eine motivierte und konzentrierte Arbeitshaltung.

Fähigkeiten und Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich

Nathalie kann sich verbal verständigen. Sie artikuliert meist deutlich und spricht in angemessenem Tempo. Ab und zu klingt ihre Aussprache verwaschen und undeutlich, insbesondere wenn sie schnell redet. Häufig äußert sich Nathalie in unvollständigen Sätzen. Der Bedeutungsgehalt lässt sich meist durch den Kontext erfassen. Teilweise jedoch sind die Sätze so elliptisch verkürzt, dass sich die Bedeutung nicht mehr erkennen lässt.

Im semantisch-lexikalischen Bereich hat Nathalie teilweise Schwierigkeiten mit Wortbedeutungen. So war ihr z. B. die Bedeutung des Begriffs ‚Laptop‘ nicht klar. Im pragmati-

schen Bereich beherrscht Nathalie das turn-taking. Sie beantwortet Fragen und stellt ihrerseits welche. In ihren E-Mails konnte sie unter Beachtung der Präsupposition von ihrem Praktikum erzählen. Auf die orthographischen Fähigkeiten wird im Laufe dieses Kapitels eingegangen.

Problemlöseverhalten

Im Rahmen der Beobachtungsaufgaben von FÜSSENICH/LÖFFLER. (2005, S. 55) ließ sich Nathalies Problemlöseverhalten beobachten. Bei fast allen Wörtern äußerte Nathalie, dass diese leicht zu schreiben seien und sie kein Problem damit habe. Bei einigen Wörtern war dies sicherlich der Fall, da sie bei Nathalie bereits automatisiert waren (z.B. <Fenster>, <Schwein>). Jedoch wurden nicht alle Wörter des Arbeitsblattes normgerecht verschriftet (z.B. <Swenk> (Zwerg), <Rompete> (Trompete)).

Nach BÖRNER (1995a) differenzierter Beschreibung möglicher Problemlöseverhalten, lässt sich Nathalies Verhalten in die Kategorie „Vermeidungsverhalten“ einordnen. Sie stellt sich vordergründig der Aufgabe, sagt aber, dass sie kein Problem erkenne, obwohl sie mit einigen Wörtern offensichtlich Probleme hat. Mit diesem Verhalten verhindert sie einen Erkenntnisgewinn (vgl. Kapitel 3.4).

Lediglich beim Wort <Traktor> äußert Nathalie, dass sie das noch nie geschrieben habe und fragt nach, wie es verschriftet wird. Hier erkennt sie vage ein Problem und macht den ersten Schritt, um sich einen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen.

Nathalies Schwierigkeiten im Bereich der Schreibkompetenz müssen in Zusammenhang mit den Brüchen in ihrer Schullaufbahn und den teilweise kontraproduktiven Lehrprozessen gesehen werden. Besonders ihr mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das damit verbundene ungünstige Problemlöseverhalten können in Beziehung zu ihrer Schullaufbahn gesehen werden. Die drei Faktoren, welche von DÖBERT/HUBERTUS (2000) als Ursache für Analphabetismus gesehen werden, treffen auf Nathalie demnach zu: *Negativerfahrungen in Elternhaus und Schule* und *Leistungsprobleme in der Schule und Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb* und ein *negatives Selbstbild*. Auch wenn die Eltern Nathalies Entwicklung als verzögerte Entwicklung sehen, darf dies auf den Bereich der Schreibkompetenz nicht unreflektiert übernommen werden. Zwar entsprechen Nathalies Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich nicht dem Durchschnitt ihrer Altersklasse, jedoch auch nicht dem Durchschnitt von jüngeren Schreibern (vgl. Kapitel 3.3). Nathalie macht eine eigenen Schriftsprachentwicklung durch. Das spezifische Problemlöseverhalten spielt dabei eine wichtige Rolle.

6.2 Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Zur Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten werden Verfahren, Raster und Fragen zur Hilfe genommen, die in Kapitel 4 vorgestellt wurden. Zu Grunde gelegt wird ein Text, den Nathalie beim ersten Treffen im Rahmen der Förderung am Laptop verfasst hat, sowie eine Auswahl an E-Mails, die Nathalie geschrieben hat, und die Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben (FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008). Die Beschreibung spiegelt die Fähigkeiten und Schwierigkeiten wider, die den Ausgangspunkt der Förderung darstellen. Die Analyse orientiert sich an den drei Bereichen der Schreibkompetenz: ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten‘ und ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten‘ (vgl. FÜSSENICH ²2006). Das Verfassen von Texten wird betrachtet, um Nathalies Rechtschreibfähigkeiten im Kontext zu sehen und ihre Stärken aufzuspüren. Im Bereich ‚Rechtschreibung/Grammatik‘ erfolgt eine klare Schwerpunktsetzung auf die Rechtschreibung und ebenfalls im Hinblick auf die Förderung wird auf einen Teil des Verfassens von Texten, nämlich das Überarbeiten, verstärkt eingegangen.

6.2.1 Motivation

Grundsätzlich schreibt Nathalie sehr gern, wie sie mir immer wieder bestätigte. Sie hat außerdem die kommunikative Funktion und den Sinn von Schrift erkannt. Dies zeigt sich darin, dass sie nicht nur in der Schule Schrift benutzt, sondern auch in ihrer Freizeit von sich aus schreibt. Sie schreibt mehreren Freundinnen täglich E-Mails und kommuniziert online über Chaträume. Außerdem nutzt sie Schrift, um sich Merktzettel zu schreiben oder Einträge in ihr Tagebuch zu machen.

Während die Motivation zu schreiben vorhanden ist, scheint die Motivation richtig zu schreiben kaum ausgeprägt zu sein. Bei Merktzetteln und Tagebüchern geht es eben vorrangig um das Schreiben, nicht um das Rechtschreiben. Die Einsicht, dass die Rechtschreibung eine Dienstleistung für den Leser ist und Missverständnisse verhindert, fehlt Nathalie noch.

Nathalies Motivation beim Schreiben des ersten Textes in der Förderung (Text 1, siehe Anhang) war begrenzt. Natürlich muss die Situation im Ganzen gesehen werden: Nathalie wusste nicht genau, was auf sie zukommt und was von ihr erwartet wird und war deshalb vermutlich etwas verunsichert. Sie erzählte zunächst freudig, was sie erlebt hatte, aber als es darum ging, das Erlebte niederzuschreiben, stockte sie. Sie fragte: „Was soll ich jetzt schreiben?“ und versuchte durch den zusammenhanglosen Hinweis, dass es draußen regnet, vom Schreiben abzulenken.

6.2.2 Verfassen von Texten

Nathalie verfasste in der ersten Förderstunde folgenden Text am Computer beinahe ohne Hilfe:

In Praktium

Da gab es ein kartofelertemarsche erst ein geschigen und dann sind wir los gefahren er ist ganz schnell gefahren aber wir haben uns gehalten dann sind wir in den agergefahrenen und sind los gefahren und haben die kartofen in die mitte getan und die erde haben wir ligen gelassen es hat spaß gemacht ich habe meine treuerin gefragt ab ich mit fahren darf und die hat gesagt dir gefelt es aber die hat ja gesagt

Welche beachtliche Leistung sie erbrachte, wird erst deutlich, wenn der Text von Rechtschreib- und Grammatikfehlern weitgehend befreit wird, so dass er gut lesbar ist:

Im Praktikum

Da gab es eine Kartoffelerntemaschine. Wir sind erst eingestiegen und dann sind wir losgefahren. Er ist ganz schnell gefahren, aber wir haben uns festgehalten. Dann sind wir auf den Acker gefahren und sind losgefahren und haben die Kartoffeln in die Mitte getan und die Erde haben wir liegengelassen. Es hat Spaß gemacht. Ich habe meine Betreuerin gefragt, ob ich mitfahren darf und die hat gesagt: „Dir gefällt es aber.“ Die hat „Ja!“, gesagt.*

**Dieser Begriff wurde im Voraus mündlich erarbeitet.*

Die Übersicht der Auswertung nach FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008) befindet sich im Anhang. Nathalie verfasste einen größtenteils verständlichen Text über ein Erlebnis während ihres Praktikums. Die Beobachtung während des Schreibens zeigte, dass sich Nathalie ohne große Mühe auf der Tastatur bewegt. Der Text besteht aus 77 Wörtern und enthält mit der Überschrift „Im Praktikum“ ein literarisches Muster. Ihr Wortschatz ist zwar einfach, aber dennoch so differenziert, dass sie sich weitgehend verständlich ausdrücken kann. Die Verständlichkeit wird durch Informationen gegeben, die ein fremder Leser nicht wissen kann. In der Überschrift wird z. B. geklärt, um was es in dem Text geht. Unverständlich ist der Text an Stellen, an denen das Wissen des Lesers nicht berücksichtigt wird. Wer ist z.

B. mit „wir“ oder mit „er“ gemeint? Nathalies Text enthält nicht nur Hauptsätze, sondern auch komplexe Sätze: „Ich habe meine Betreuerin gefragt, ob ich mitfahren darf.“ Ihr Text zeigt, dass sie in der Lage ist, im Präteritum und im Perfekt zu schreiben. Wörter lässt sie bis auf zwei im zweiten Satz nicht aus. Korrekturen nahm Nathalie weder während des Schreibens noch danach vor. Im grammatischen Bereich verwendete Nathalie einmal eine fehlerhafte Präposition („in den Acker“) und auch die Überschrift ist wegen der fehlenden Dativmarkierung („In Praktikum“) grammatikalisch nicht korrekt. Diese grammatikalischen Besonderheiten in Nathalies Text entsprechen ihrer mündlichen Sprache. Läge der Förderschwerpunkt auf der Grammatik, müssten die Fähigkeiten und Schwierigkeiten in diesem Bereich sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen genauer analysiert werden.

Nathalie verschriftet ihren Text weitgehend alphabetisch, wobei auch orthographische Elemente (<schnell> und <gefahren>) vorhanden sind. Bei der alphabetischen Verschriftung gibt es einige Unregelmäßigkeiten: z. B. <Praktium> (Praktikum), <gehalen> (gehalten), <kartofen> (Kartoffeln). Da der Text nur begrenztes Wortmaterial enthält, muss das alphabetische Schreiben getrennt überprüft werden. Die Ergebnisse dieser Überprüfung werden in Kapitel 6.2.3 vorgestellt. Wörtliche Rede kennzeichnet Nathalie nicht. Des Weiteren orientiert sie sich bei den Formulierungen an der mündlichen Sprache, so dass ihr Text teilweise konzeptionell dem Mündlichen näher kommt als dem Schriftlichen (vgl. Kapitel 1.1). Im letzten Satz verwendet sie z. B. das Pronomen „die“ statt „sie“. Dies entspricht ihren mündlichen Äußerungen bzw. der schwäbischen Umgangssprache.

Schwer lesbar machen Nathalies Text die fehlenden Markierungen von Satzanfang und Satzende sowie die Abweichungen von der alphabetischen Schreibweise. Um genauere Aufschlüsse über die von Nathalie verwendeten Rechtschreibstrategien zu bekommen, wird im Folgenden die Rechtschreibung und insbesondere das alphabetische Schreiben untersucht.

Fähigkeit des Überarbeitens

Nathalie zeigte beim Verfassen des ersten Textes in der Förderung keine Anzeichen des Überarbeitens, obwohl dies am Computer ohne Weiteres möglich gewesen wäre. Meine vorläufige Vermutung, dass Nathalie die Löschfunktion nicht bekannt ist, bestätigte sich nicht. Teilweise überlegte Nathalie sehr lange, doch da sie sich nicht dazu anregen ließ, ihre Gedanken zu versprachlichen, kann keine Aussage über eventuelle gedankliche Umformulierungen gemacht werden. Nathalie sah den Text, so wie er sich nach dem Schreiben des letzten Wortes präsentierte, als Endprodukt an. Mit ihrer Frage: „Und was jetzt?“ betrachtete sie die Aufgabe, eine Geschichte zu schreiben, als erledigt und erwartete einen neuen Arbeitsauftrag. Sie las von sich aus den Text nicht mehr auf eventuelle grammatische Fehler, Tippfehler oder konzeptionelle Unstimmigkeiten durch.

6.2.3 Rechtschreibung

Analyse der freien Schreibprobe

Die freie Schreibprobe setzt sich aus einzelnen E-Mails, die mir Nathalie geschrieben hat (siehe Anhang), zusammen. Dieses Datenmaterial habe ich dem Text, der bereits analysiert wurde (vgl. Kapitel 6.2.2), vorgezogen, da die E-Mails in einer natürlichen Situation ohne Druck entstanden sind und deshalb Nathalies Schreibweise im Alltag widerspiegeln. Die freie Schreibprobe analysiere ich anhand des selbst zusammengestellten Kriterienkatalogs (siehe Kapitel 4.4.2).

Nathalie kann eine große Anzahl von Wörtern normgerecht verschriften. Bei einigen Wörtern reduziert sie, wie bei der Beobachtungsaufgabe, die Mehrfachkonsonanz (z.B. <gebudet> für ‚geblutet‘). Auffällig ist, dass sich die Reduktionen verstärkt in der Mitte der Wörter befinden. Dies könnte erklären, weshalb bei der Beobachtungsaufgabe nur einmal die Mehrfachkonsonanz reduziert wurde. Anscheinend hat Nathalie verstärkt Probleme mit der Mehrfachkonsonanz in der Wortmitte. ‚Praktikum‘ verschriftet Nathalie unterschiedlich (<prakium>, <prakum>). Jedes Mal wird die mittlere Silbe teilweise oder ganz ausgelassen. Lautangleichungen finden sich in der freien Schreibprobe nicht. Die Reihenfolge von Graphemen vertauscht Nathalie lediglich bei ‚gefällt‘ (<gelefet>). Möglicherweise ist dies jedoch ein Flüchtigkeits- bzw. Tippfehler. Auslassungen von Graphemen finden sich kaum in der freien Schreibprobe. Die letzten beiden Feststellungen decken sich mit den Ergebnissen der Beobachtungsaufgabe. Nathalie scheint in diesen Bereichen des alphabetischen Schreibens (‚Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen‘ und ‚Auslassung von Graphemen‘) keine nennenswerten Probleme zu haben. Der Fehlerschwerpunkt ‚Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten‘, welcher sich in der Beobachtungsaufgabe aufgezeigt hat, taucht in der freien Schreibprobe auch bei einem Wort auf (<gler-ten> für ‚klettern‘). Außerdem verwechselt Nathalie bei <arst> (Axt) und <arbeiten> (arbeiten) die lautlich ähnlichen Konsonanten <s> und <x> und wie auch in der Beobachtungsaufgabe die Vokale <a> und <e>.

Probleme mit der orthographischen Strategie zeigen sich im ‚Verharren auf der lautgetreuen Schreibung‘, dem ‚Ignorieren von Rechtschreibregeln‘ und der ‚Übergeneralisierung orthographischer Elemente‘. Das Merkelement <st> und das Morphem <Ver> als häufig auftretende Wortbausteine werden nicht korrekt immer verschriftet (<verschehe> für ‚verstehe‘ und <ferband> für ‚Verband‘). Daneben wird die Konsonantenverdoppelung nach kurzen Vokalen bei drei Wörtern nicht angewandt. Nathalie verdoppelt hingegen in einigen Wörtern Konsonanten, obwohl es nicht nötig wäre. Die Regel der Konsonantenverdoppelung wird sehr diffus angewendet (<langweillich>, <kommmisches>, <gefüll> für ‚Gefühl‘). In einigen verwendet sie die Konsonantenverdoppelung richtig (z.B. <hatte>, <sommerfe-

rien>, <immer>). Möglicherweise handelt es sich hierbei um Wörter, die sich Nathalie aufgrund des häufigen Gebrauchs gemerkt hat. Auffällig ist, dass Nathalie in einigen Wörtern ein nicht notwendiges <r> verschriftet. Besonders die Verschriftungen <gerstern> (gestern) und <glerten> (klettern) deuten auf eine Übergeneralisierung der er-Schreibweise hin. Möglicherweise weiß Nathalie, dass manchmal ein <r> geschrieben werden muss, das nicht gehört wird. So wie das in ‚Bäcker‘ der Fall ist. Der Schwa-Laut am Wortende wird hier als <er> verschriftet. Ebenso wird die Wortendung <dt>, wie sie z.B. in ‚verwandt‘ auftaucht, auf <wondt> (wohnt) übergeneralisiert. Das Morphem ‚Tier‘ schreibt Nathalie durchgehend mit <h> statt mit <ie>. Für dieses Wort verwendet sie ein falsches Dehnungszeichen. Jedoch zeigt sie damit auch, dass sie die Möglichkeit der Markierung der Länge bzw. Kürze kennt. Auch bei den Wörtern <genäht> und <gefahren> verwendet sie das Dehnungs-h.

Probleme mit der morphematischen Strategie kann man bei der Verschriftung <gefelt> (gefällt) erkennen. Obwohl Nathalie das Stammmorphem ‚fall‘ in ‚gefallen‘ richtigerweise mit <a> verschriftet, schreibt sie das zu ‚fall‘ allomorphe Morphem ‚fäll‘ in ‚gefällt‘ mit <e>. Hier nutzt sie die morphosemantische Strategie zur Herleitung des Wortes nicht.

Die wortübergreifende Strategie benutzt Nathalie nur in Teilbereichen. Des Weiteren schreibt sie in der freien Schreibprobe alles bis auf Ortschaften und Namen klein. Da sie einige Wörter groß schreibt, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Großschreibung am Computer (SHIFT + Buchstabe) beherrscht. Ob mangelnde rechtschreibliche Fähigkeiten die Ursache für die Kleinschreibung sind, kann anhand dieser Daten nicht hundertprozentig festgestellt werden. In E-Mails alles klein zu schreiben, entspricht durchaus einem gewissen Trend. Dass es sich hier jedoch nicht (nur) um diesen Trend handelt, zeigt der bereits in Kapitel 6.2.2 analysierte Text, der nicht im Rahmen einer E-Mail entstanden ist. Dort unterscheidet Nathalie kaum zwischen Groß- und Kleinschreibung. Sie verwendet in E-Mails außerdem keinerlei Interpunktionszeichen. Die Wortgrenzen werden durch Spatien gekennzeichnet. Der korrekten Getrennt- und Zusammenschreibung entsprechen drei Wörter nicht: <ge worde> (geworden), <ganzarg> (ganz arg), <um gehen> (umgehen).

Die alphabetische Strategie scheint in der freien Schreibprobe nicht gesichert zu sein. Um auszuschließen, dass es sich bei den nicht alphabetischen Schreibungen nicht um Tippfehler handelt, wird außerdem die Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben durchgeführt.

Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben

Die Auswertung der Beobachtungsaufgabe zeigt, dass Nathalie keine Probleme hat, Wörter aus einzelnen Silben zu bilden. Sie konnte die Silben aller Wörter in die richtige Reihenfolge bringen.

Nathalie schrieb 9 von 14 Wörtern richtig und bewies damit ihre durchaus vorhandene Fähigkeit, die richtigen Grapheme den Phonemen der gesprochenen Sprache zuzuordnen. Es findet sich in ihrer Schreibung weder eine Auslassung von Graphemen oder Silben noch eine Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen. Dennoch weist die Auswertung auf einige Fehlerschwerpunkte hin.

Von 8 Wörtern mit Mehrfachkonsonanz reduzierte sie sie einmal auf den zweiten Konsonanten (<Romppete> für ‚Trompete‘). Beim Wort ‚Gurke‘ assimilierte sie das <k> an das <g> und schrieb <Gurge>. Damit findet zum einen eine Lautangleichung statt, zum anderen wird ein stimmloser Konsonant mit einem stimmhaften Konsonant verwechselt. Die Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten ist auch beim Wort ‚Traktor‘ zu erkennen, welches Nathalie als <Draktor> verschriftet. Diese Schreibweise könnte ihrer leicht schwäbischen Aussprache entsprechen. Den Auslaut <g> in ‚Zwerg‘ verschriftet Nathalie als <k>, was der ‚normalen‘ Aussprache entspricht und somit innerhalb des alphabetischen Schreibens korrekt ist. Weitere ähnliche Vokale und Konsonanten vertauscht sie bei <Swenk> (Zwerg) und bei <Anenas> (Ananas): Einmal wird der Konsonant <z> durch <s> ersetzt und einmal der Vokal <a> durch <e>. Eine falsche Phonem-Graphem-Zuordnung findet des Weiteren bei <Swenk> (Zwerg) statt. Die Interpretation dieser Verschriftung ist jedoch nicht eindeutig (siehe Anhang), da das <n> auch als <r> interpretiert werden könnte.

Die Analyse der Beobachtungsaufgabe und der freien Schreibprobe ergeben, dass das alphabetische Schreiben noch nicht vollständig beherrscht wird. Es bestehen Lücken im Verschriften von Mehrfachkonsonanz sowie geringere Probleme bei der Unterscheidung von stimmlosen/stimmhaften und anderen Konsonanten (insbesondere <z>). Orthographische Elemente werden bereits korrekt eingesetzt, wobei es gleichzeitig zur diffusen Übergeneralisierung dieser Elemente kommt. Im morphematischen Bereich hat Nathalie vor allem noch Probleme mit dem morphosemantischen Strukturwissen. Weitere Problembereiche sind die Interpunktion und die Groß- und Kleinschreibung.

Zusammenfassend lässt sich die Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten folgendermaßen beschreiben: Nathalie hat die Funktion von Schrift erkannt. Sie kann nicht nur schreiben, sie *nutzt* die Schrift auch im Alltag. D. h. das Schreiben macht für Nathalie Sinn.

Grundsätzlich verfügt Nathalie über eine positive Einstellung gegenüber dem Schreiben. Sie kann verständliche, wenn auch teilweise schwer lesbare, Texte verfassen. Die Motivation zu schreiben ist zwar grundsätzlich gegeben, allerdings sieht sie keinen Sinn darin, richtig zu schreiben. Dazu fehlt ihr die Motivation. Weshalb sie in einer Förderstunde überhaupt einen Text schreiben sollte, war ihr vermutlich nicht klar. Die Diagnostik hat außerdem ergeben, dass die Möglichkeit des Überarbeitens nicht genutzt wird und dass die alphabetische Strategie noch nicht vollständig gesichert ist. Diese Analyse sowie die Beschreibung von Nathalie bilden die Ausgangslage für die Förderung.

7 Beschreibung und Begründung der Förderung

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über den Ablauf der Förderung gegeben. Außerdem wird die Zielsetzung und die Auswahl der Schwerpunkte geklärt. Ein kurzer Überblick über die Inhalte der Förderung und ihre Zusammenhänge ermöglicht die Einordnung der einzelnen Schwerpunkte. Anschließend erfolgt die Beschreibung und Begründung der konkreten Förderung. Es sollen sowohl Inhalte und Vorgehensweisen beschrieben und begründet, als auch Entwicklungen im Lehr- und Lernprozess aufgezeigt werden. Abschließend werden die Fähigkeiten und Schwierigkeiten nach dem Förderzeitraum erneut analysiert. Ein kurzer Ausblick auf eine mögliche Fortsetzung der Förderung beendet das Kapitel.

Organisation

Der Zeitraum betrug drei Monate, in denen insgesamt fünfzehn Förderstunden stattfanden. Die Förderung wurde unabhängig von der Schule organisiert, so dass auf Schulferien oder schulische Veranstaltungen keine Rücksicht genommen werden musste. Alle Förderstunden wurden für die Analyse und Reflexion mit einem Audiogerät aufgenommen. Die folgenden Zitate von Nathalie stammen von diesen Aufnahmen.

Ziel

Ziel ist, dass Nathalie in der Förderung Motivation zu schreiben entwickelt. Damit ist sowohl das Rechtschreiben als auch das Schreiben von Texten gemeint. Des Weiteren soll Nathalie die Möglichkeit der Überarbeitung mit in ihren Schreibprozess einbeziehen. Vor dem Hintergrund, dass Nathalie viel über Schrift (E-Mails) kommuniziert und dass ihr bessere Rechtschreibfähigkeiten die Kommunikation erleichtern würden, entstand das Ziel, dass Nathalie ihre Rechtschreibfähigkeiten erweitert. Im Speziellen soll Nathalie lernen, Satzgrenzen zu kennzeichnen und Wörter alphabetisch korrekt zu verschriften.

Auswahl der Schwerpunkte

In der ersten Förderstunde wurden die diagnostischen Daten erhoben, welche in Kapitel 6 dargestellt wurden. Darauf aufbauend erfolgte die Förderung. Die Förderung gestaltete sich von Woche zu Woche durch die Reflexion der vergangenen Förderstunde vor dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Kenntnisse und der aktuellen Fachdidaktik. So ergaben sich Stück für Stück die Förderschwerpunkte ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten‘, ‚Überarbeitung‘, ‚Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung‘ und ‚alphabetisches Schreiben‘. Von der Gliederung der Schreibkompetenz in die drei Bereiche ‚Motivation‘, ‚Texte schreiben‘ und ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten‘ wird in diesem Kapitel abgewi-

chen, da sich die Bereiche in der Förderungen überschneiden. So kann z. B. das recht-schreibliche Überarbeiten sowohl dem ‚Verfassen von Texten‘ als auch der ‚Rechtschrei-bung‘ zugeordnet werden. Daneben fördert das Schreiben von Texten die Motivation e-benso wie das Verfassen von Texten. Da Dopplungen in der Schilderung der Förderung vermieden werden wollen, werden einzelne Bereiche zusammengefasst: ‚Motivation und das Verfassen von Texten‘, ‚Überarbeitung, Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung‘ und ‚alphabetisches Schreiben‘.

In der Praxis fließen alle Schwerpunkte zusammen. Genau in dieser Verflechtung der un-terschiedlichen Bereiche der Schreibkompetenz liegt das Potential der Förderung.

Überblick über die Inhalte der Förderung und ihre Zusammenhänge

Um einen Überblick zu bekommen, wird die Förderung zunächst in Kurzform beschrieben. Ein zentrales Element bildete das Vorhaben, ein Buch zu schreiben. Für dieses Buch wur-de in fast jeder Förderstunde ein Text geschrieben. Nathalie verfasste die Texte weitge-hend selbstständig am Laptop, so dass die anschließende Überarbeitung erheblich er-leichtert wurde. Das Erstellen des Buches motivierte Nathalie und das Schreiben in der Förderung erhielt dadurch einen nachvollziehbaren Sinn. Nicht nur dies erhielt einen Sinn, sondern auch die Bedeutung des *Rechtschreibens* wurde durch diese Art von Öffentlich-keit für Nathalie nachvollziehbar. Die Förderung der Überarbeitungsfähigkeit geschah ei-nerseits zur Förderung des Texteschreibens, da redigierende Tätigkeiten einen unerlässli-chen Teil des Verfassens von Texten ausmachen. Andererseits diente das kriterienorien-tierte Überarbeiten von Nathalies Texten als Methode zur Förderung der Rechtschreibung, genauer der Interpunktion, der Groß- und Kleinschreibung und der alphabetischen Strate-gie. So wurden beim Überarbeiten immer wieder Wörter herausgegriffen, welche Nathalie nicht alphabetisch verschriftet hatte. Die Wörter aus den Texten wurden außerdem für weitere Übungen zur alphabetischen Strategie verwendet.

Auf diese Weise wird bei der Förderung der Rechtschreibfähigkeiten die Motivation und das Verfassen von Texten nicht vernachlässigt. Durch die Integration der verschiedenen Bereiche in der Förderung wird die Möglichkeit gegeben, die drei „Säulen“ zur Schreib-kompetenz zu vereinen.

7.1 Schwerpunkte der Förderung

Im Folgenden wird das Vorgehen in der Förderung beschrieben und begründet. Ebenfalls wird beschrieben, wie Nathalie mit der jeweiligen Methode umging, ob sie hilfreich war und einen Erkenntnisgewinn ermöglichte. Die Reaktionen und Entwicklungen Nathalies könn-

ten auch in einem extra Kapitel beschrieben werden. Da die Reaktionen jedoch eng verknüpft sind mit den Methoden und Dopplungen vermieden werden wollen, erfolgt die Beschreibung und Begründung des Vorgehens und die Beschreibung der Entwicklungen jeweils im gleichen Kapitel.

7.1.1 Motivation und das Verfassen von Texten

Ziel

Nach der ersten Förderstunde, welche die diagnostischen Daten lieferte, war offensichtlich, dass Nathalie grundsätzlich Schrift gebraucht – auch im Alltag. In der künstlichen Situation der Förderung war ihr jedoch nicht klar, weshalb sie einen Text schreiben sollte. Ziel war deshalb zunächst, einen Rahmen zu finden, der Nathalie in der Förderstunde motiviert zu schreiben. Wichtig war zudem, dass Nathalie ihre positive Einstellung zur Schrift beibehält.

Methoden und Reaktionen

Vor diesem Hintergrund schlug ich Nathalie vor, ein Buch zu erstellen. Die Erstellung eines Buches ist ein Projekt, das dem Schreiben einen Sinn gibt. Am Ende des Projekts steht ein Produkt, das der Schreiber während des Erarbeitungsprozesses als Ziel vor Augen haben kann. Zunächst konnte sich Nathalie nichts unter dem Vorhaben vorstellen, doch sie willigte ein. Als ich ihr beim nächsten Mal den Buchrücken und den Buchdeckel mit einem Bild von ihr mitbrachte (siehe Anhang), nahm das Vorhaben für sie Gestalt an. Wir vereinbarten, dass das Buch viele Geschichten von ihr enthalten sollte und die Geschichten alle am Computer geschrieben werden. Der Begriff ‚Geschichte‘ stammt von Nathalie selbst. Bewusst ließ ich offen, was geschrieben werden sollte – ob eine erfundene Geschichte, Erlebnisse oder etwas vollkommen anderes. Auch das Thema konnte Nathalie selbst wählen. Sie sollte über etwas schreiben dürfen, das für sie bedeutsam ist und das sie anderen durch das Buch mitteilen wollte. Diese geringen Vorgaben beinhalteten das Risiko, dass Nathalie selbst keine Ideen äußert, über was sie schreiben könnte. Anfangs war dem auch so. Ein Thema vorzugeben, das für sie möglicherweise keine Bedeutung hat, kam trotzdem nicht in Frage. Da Fähigkeiten in der mündlichen Sprache eng zusammenhängen mit Fähigkeiten in der schriftlichen Sprache (vgl. Kapitel 3.2), versuchte ich Nathalie durch geschickte Fragen zum Erzählen zu bewegen. Nathalie ließ sich darauf ein und erzählte beinahe freudig übersprudelnd ihre Erlebnisse des Tages. Sie konnte sich anschließend vorstellen über diese Erlebnisse zu schreiben. Obwohl sie sehr viel Erzählenswertes wusste, fiel es ihr schwer, die Erlebnisse aufzuschreiben. Nachdem sie im Prinzip einen ganzen Text mündlich formuliert hatte, fragte sie: „Und was soll ich jetzt schreiben?“ Dieses Ver-

halten spiegelt eine bekannte Schreibschwierigkeit wider (vgl. Kapitel 3.2). Nach gutem Zureden fing Nathalie an zu schreiben und zeigte kein weiteres Vermeidungsverhalten. Auch in der nächsten Förderstunde hatte Nathalie noch Probleme, etwas Schreibwürdiges auszusuchen und mit dem Schreiben zu beginnen. Wiederholt vermittelte ich ihr, dass sie selbst das Thema aussuchen dürfe. Nachdem es einige Male vorkam, dass Nathalie von sich aus keine Idee hatte, was sie schreiben wollte, gab ich ihr einen Bildimpuls, zu dem sie etwas schreiben konnte. Das Bild zeigte ein Lama. Nathalie hatte mir vorher aufgeregt erzählt, dass sie beim Praktikum auf dem Bauernhof ein Lama gesehen hätte. Dieser Impuls schien mir deshalb geeignet, Nathalie eine Schreibidee zu geben. Doch in der Förderstunde, in der ich ihr das Bild vorlegte, war sie merklich mit ihren Gedanken anderweitig beschäftigt. Als ich sie schließlich fragte, ob sie eine Geschichte zu dem Lama schreiben wolle, sagte sie sehr bestimmt, dass sie über etwas anderes schreiben wolle. Sehr erstaunt über ihre Bestimmtheit ließ ich sie schreiben und konnte beobachten, wie sie überaus emsig einen Text zu ‚Kwick!‘⁸ (siehe Anhang) mit 133 Wörtern in den Computer tippte. Sie war sehr konzentriert und redete nebenher nicht über andere Dinge, was darauf schließen lässt, dass ihr das Thema viel bedeutete und sie wirklich darüber schreiben wollte. Immer wieder fielen ihr neue Dinge zu diesem Thema ein. In den folgenden Förderstunden stellte die Frage, was sie schreiben wollte, nie mehr ein Problem dar. Nathalie kam entweder mit einem Thema aus ihrem Leben, über das sie schreiben wollte, in die Förderstunde oder das Thema ergab sich in einem Gespräch über die vergangene Woche. Auf diese Weise entstanden zehn verschiedene Texte (siehe Anhang), die zu einem Buch zusammengefasst wurden. Das Buch erhielt den Titel ‚Nathalie – Was ich alles erlebt habe...‘. Die Texte reichen von Erlebnissen im Praktikum über Geschichten aus Nathalies Schulleben bis zu Beschreibungen von für Nathalie wichtige Personen. Nicht alle Texte sind Erlebniserzählungen, so dass der Titel des Buches nicht exakt stimmt. Doch was zählt, ist, dass Nathalie die Texte gern geschrieben hat. Durch das Schreiben in der Fördersituation verlor Nathalie ihre Freude am Schreiben nicht. Sie schrieb über für sie bedeutungsvolle Themen. Deshalb war das Schreiben nicht sinnlos, sondern erhielt sogar einen gewissen Bildungsgehalt. Nathalie schrieb nieder, was sie im Innern bewegte. Dieses Schreiben bildete eine gute Grundlage für die Förderung.

Eine weitere Maßnahme, die gewählt wurde, um Nathalies Motivation zu fördern, war die Arbeit am Computer. Wie bereits erwähnt wurde, arbeitet Nathalie sehr gerne am Computer und ist stolz darauf, dass sie selbstständig mit ihm umgehen kann. Die Bilder, welche Nathalie passend zu den Texten aussuchte, motivierten sie stets neu. Des Weiteren ermöglichte das Schreiben mit einem Textverarbeitungsprogramm das Erstellen eines ästhe-

⁸ „Kwick!“ Ist eine Online-Community. Die Community wird durch eine speziell dafür eingerichtete Internetplattform ermöglicht. Kommuniziert wird u. a. über Chat oder Foren.

tischen Textes unabhängig von der Handschrift. Das Argument von KOCHAN (1997, S. 169), dass das Tippen eine physische Entlastung gegenüber dem handschriftlichen Schreiben darstellt, trifft bei Nathalie nicht zu. Sie kann sowohl am Computer als auch von Hand ohne große Konzentration auf die Motorik schreiben.

Das Erstellen des Buches motivierte Nathalie also zum Schreiben. Doch wie konnte die Rechtschreibung für sie Bedeutung erlangen? Anfangs wurde Nathalie keineswegs auf die Rechtschreibung hingewiesen. Zudem wurde die automatische Rechtschreib- und Grammatikprüfung des Textverarbeitungsprogramms ausgeschaltet. Schon allein die Nichtbeachtung der Groß- und Kleinschreibung hätte fast alle Wörter rot markiert. Nathalie sollte in ihrer zeitweiligen Unsicherheit erst einmal erfahren, dass sie schreiben *kann*. Erst nachdem Nathalie klar war, dass sie – nicht wie in der Schule – einfach schreiben durfte, führte ich sie an das Thema Rechtschreibung heran. Ich erarbeitete mit ihr, wie Bücher geschrieben sind und wer sie liest. Nathalie sollte nachvollziehen können, dass die Rechtschreibung in Büchern, die veröffentlicht werden, wichtig ist. Dass die Rechtschreibung eine Dienstleistung für den Leser ist und der besseren Verständlichkeit dient, verstand Nathalie anfangs nicht. Sie konnte jedoch nachvollziehen, dass es in Büchern keine Fehler geben darf.

Für die Rechtschreibübungen, die in Kapitel 7.1.3 beschrieben werden, wurden größtenteils Wörter aus Nathalies Texten genommen. Die Wörter waren für Nathalie wichtig, ihre Bedeutung musste nicht geklärt werden und ihr war bewusst, dass sie diese Wörter auch im Alltag gebrauchen konnte. So hatte sie sogar sichtlich Freude bei einem Kreuzworträtsel (siehe Anhang) mit diesen Wörtern, obwohl diese Art von Rätsel sie zunächst an eine schlechte Erfahrung in der Schule erinnerte. Mit der Zeit entwickelte Nathalie Motivation, richtig zu schreiben, bzw. zu lernen, wie man richtig schreibt. Diese Motivation erhielt sich sogar bei den Rechtschreibübungen. Sie erkannte, dass Rechtschreibung wichtig ist und Übungen ihr weiterhelfen würden, rechtschriftlich korrekte Texte zu verfassen.

Am Ende wurden die Rechtschreibung und die Grammatik in den Texten von mir so verbessert, dass die Texte gut lesbar waren. Eine nachträgliche Rückmeldung von Lesern, dass sich noch Fehler im Text befänden, nachdem Nathalie sich um die richtige Schreibweise bemüht hatte, wäre fatal. Nathalie freute sich sehr, als sie das fertige Buch in den Händen hielt. Sie konnte das Buch mit nach Hause nehmen und konnte es ihren Eltern und Freunden zeigen bzw. vorlesen (vgl. Kapitel 5.2.1).

7.1.2 Überarbeitung, Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung

Wie bereits erwähnt spielte das Überarbeiten zum einen eine zentrale Rolle, weil es als Teil des Schreibprozesses anerkannt werden sollte. Zum anderen diente es als Hilfe zur

Förderung der alphabetischen Strategie sowie der Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung. Das Überarbeiten bot gleichzeitig eine Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit des Verfassens von Texten.

Ziel

Nachdem Nathalie bei der Diagnostik keinerlei Korrekturen vornahm, ergab sich das Ziel, dass sie ihren Text, nachdem sie ihn geschrieben hatte, erneut durchliest. Sie sollte lernen, Schreibweisen zu überdenken und Geschriebenes als veränderbaren ‚Rohstoff‘ zu betrachten (vgl. Kapitel 1.4).

Methoden

Eine Maßnahme, die das Überarbeiten förderte, war der Einsatz des Computers. Nathalie schrieb alle Texte mit einem Textverarbeitungsprogramm. Auf diese Weise wurde ihr ermöglicht, fehlerhafte Schreibungen zu verbessern, Ergänzungen zu machen und ihren Text zu gestalten. Ich vermittelte immer wieder, dass sich die geschriebenen Texte überarbeiten lassen und dass sich ihre Qualität ohne negative Nebenwirkungen, wie z. B. einen Verlust der Ästhetik, erhöhen lässt. Zudem ist die Überarbeitung am Computer mit weniger Anstrengung verbunden. Der Nachteil dieser Methode für die Förderdiagnostik ist, dass Überarbeitungen nachträglich nicht mehr sichtbar sind. Gelöst wurde dieser Konflikt, indem die Dokumente mehrmals unter unterschiedlichen Namen abgespeichert wurden und die Veränderungen nachträglich farbig markiert wurden. Die auf diese Weise entstandene Übersicht über jegliche Überarbeitungen befindet sich im Anhang. Überarbeitungen unterschied ich u. a. darin, ob sie selbstständig oder mit Hilfe durchgeführt wurden. Von jedem Text, den Nathalie schrieb, entstanden durch teilweise mehrmalige Überarbeitungsdurchgänge zwei bis vier verschiedene Fassungen.

Um Nathalie an das Thema Überarbeitung heranzuführen, zeigte ich ihr in Anlehnung an SPITTA (1992) ein Manuskript eines Textes von mir. Das Manuskript enthielt zahlreiche Markierungen und Streichungen. Diese Vorgehensweise wählte ich, um Nathalie zu zeigen, dass auch Erwachsenen Fehler unterlaufen und dass Überarbeitungen zum Schreibprozess gehören. Damit sollte ihr die Angst genommen werden, Fehler oder anderes Änderungsbedürftiges zu suchen. Während Überarbeitungen, wie in Kapitel 1.4 gezeigt wurde, sowohl während als auch nach dem Schreiben stattfinden, verlagerte ich den Überarbeitungsprozess an das Ende des Schreibvorgangs, um Nathalie mit der Komplexität des Schreibens nicht zu überfordern. Nathalie sollte zunächst ihren Text nach dem Schreiben erneut durchlesen. Da sie, wie zu erwarten war, von sich aus keine Diskrepanz zwischen Intendiertem und Realisierten feststellte, führte ich Erinnerungskärtchen (siehe Anhang) zur kriterienorientierten Überarbeitung ein. Die zwei schlicht gestalteten Erinnerungskärt-

chen enthielten die Aufforderung „Punkte machen!“ und „Nach dem Punkt großschreiben!“ und sind in Anlehnung an KLEINS (2001a) „Punktefresser“ entstanden. Allerdings verzichtete ich aufgrund von Nathalies Alter auf die Personifizierung und die kindliche Gestaltung. Die Thematik Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung wählte ich aus unterschiedlichen Gründen. Zum einen verbessert, wie in Kapitel 6.2.2 gezeigt wurde, das Setzen von Satzschlusszeichen die Verständlichkeit von Nathalies Texten und zum anderen vermutete ich im Bereich Interpunktion die schnellsten und augenscheinlichsten Fortschritte, wodurch Nathalie motiviert werden würde. Verbunden mit der Markierung des Satzendes wurde die Großschreibung am Satzanfang, da diese Bereiche unmittelbar zusammenhängen und am besten zusammen gelernt werden. Ein weiterer Grund für die Wahl der Interpunktion war, dass formale Korrekturen bei Kindern als erstes auftauchen (vgl. Kapitel 1.4) und vermutlich auch für Nathalie im Vergleich zu stilistischen Überarbeitungen einfacher durchzuführen sind.

Reaktionen und Entwicklungen

Wie sich herausstellte, war der Einsatz des Manuskripts sehr wirkungsvoll. Nathalie konnte anfangs kaum glauben, dass auch ich Fehler mache. So äußerte sie: „Das hast du alles ... Fehler gemacht? Mit Absicht?“. Außerdem nahm sie den Verlust der Ästhetik wahr, welche die Überarbeitungen am ausgedruckten Dokument mit sich brachten: „Super ihr kritzelt da rum. Hast du's dann noch mal neu geschrieben?“ Der Hinweis, dass jeder Schriftsteller seine Texte überarbeitet, erschien ihr logisch. Sie erkannte, dass Bücher nicht mit Fehlern verkauft werden. Da Nathalie in der Förderung ebenfalls ein Buch erstellte, brachte dies fast automatisch die Konsequenz mit, dass auch sie ihre Texte überarbeitete. Diese Erfahrung deckt sich mit der von WESPEL (1997, S. 8), welcher das Herstellen einer Zeitung zur Förderung von Überarbeitungsprozessen empfiehlt (vgl. Kapitel 5.2.3).

Außerdem war Nathalie ab diesem Zeitpunkt sehr bemüht, richtig zu schreiben. Sie fragte des Öfteren: „Stimmt das so?“, oder fragte konkret, wie ein Wort geschrieben wird. Das Achten auf die Rechtschreibung hatte zur Folge, dass ihr Schreibfluss unterbrochen wurde und dass ihre Sätze mit Wortwiederholungen oder –auslassungen gespickt waren (z. B.: <wir haben uns noch nicht uns gesehen> aus Text 8, siehe Anhang). Deshalb wurde versucht, den Schreibprozess zu entzerren, indem ihr die Schreibweise jedes Wortes, das sie während des Schreibprozesses nicht wusste, vorgegeben wurde oder das Wort unterstrichen wurde, damit es nach dem Schreiben überarbeitet werden konnte. Grundsätzlich wurde deutlich gemacht, dass es zunächst nur auf den Inhalt, d. h. auf konzeptionelle Tätigkeiten (vgl. Kapitel 1.2) ankam, dann erst auf die Form.

Bei den ersten Überarbeitungen stellte sich heraus, dass Nathalie in der Lage ist, in ihren eigenen Texten Punkte zu setzen. Das zeigt ein Beispiel aus dem Text „Praktikum auf dem Bauernhof“, der in der zweiten Förderstunde entstanden ist:

**Ich habe mich einer Dorne in gestochen. Ich habe der
Sandra gehofen bei den kartofen.**

Nathalie hatte bereits einen gewissen Satzbegriff. Ihr war es außerdem nicht fremd, dass nach dem Punkt großgeschrieben wird. Zwar fragte sie häufig nach, ob an der jeweiligen Stelle ein Punkt gesetzt werden muss, doch dies ist vor allem auf ein mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zurückzuführen. Einige Male setzte sie in der Förderung die Punkte nicht an der richtigen Stelle. Das laute Lesen und das bewusste Setzen von Pausen halfen ihr in diesen Fällen.

Der Ablauf in den Förderstunden, d. h. dass nach dem Schreiben des Textes die Erinnerungskärtchen zum Einsatz kamen, wiederholte sich immer wieder. Ab der vierten Förderstunde verinnerlichte Nathalie diesen Ablauf. Während sie die vorigen Male nach dem Schreiben stets fragte: „Und jetzt?“, kannte sie nun das Prozedere und wusste, dass die Überarbeitung Teil des Schreibprozesses ist. Im Laufe der Zeit fing Nathalie selbstständig an, ihren Text nach dem Schreiben erneut durchzulesen und im Hinblick auf die Interpunktion zu überarbeiten. Die Erinnerungskärtchen waren überflüssig.

Als Nathalie einen sehr langen Text schrieb, bot ich ihr an, nur einen Teil zu überarbeiten. Sie äußerte jedoch, dass das Überarbeiten nicht anstrengend sei und überarbeitete tatsächlich den ganzen Text. Der Einsatz des Computers zahlte sich hier aus. Nathalie realisierte durch die Überarbeitung bezüglich der Interpunktion, dass die Texte formbar sind und sich verändern lassen. So überarbeitete sie das Geschriebene einige Male auch im Hinblick auf den Inhalt. Z. B. ergänzte sie den Text „Kwick“ (siehe Anhang) in der folgenden Förderstunde um den letzten Satz („Diesen Samstag holt sie mich ab und wir laufen in Reutlingen rum.“), da sie mit Blick auf die möglichen Leser auf den Wahrheitsgehalt ihrer Texte Wert legte.

Ab der sechsten Förderstunde begann Nathalie *während* dem Schreiben redigierende Tätigkeiten auszuführen. Sie las zwischenzeitlich die Wörter und Sätze durch und verbesserte (Tipp-)Fehler; z. B.: schön → schon; gesgt → gesagt; aufen → laufen (vgl. Anhang). Diese Überarbeitungen erfolgten so, dass Nathalie das Wort schrieb und beim Durchlesen eine Differenz zwischen Intendiertem und Realisiertem feststellte.

Auch wenn Nathalie anfang, einzelne Überarbeitungen während dem Schreiben durchzuführen, begann sie nie, Punkte beim Schreiben zu setzen. In dieser Hinsicht traf ich auch keine Fördermaßnahmen, denn ich hatte nicht den Eindruck, als sei das Ritual des Über-

arbeitens zu verfestigt. Vermutlich benötigt Nathalie noch so viel Konzentration für das Kennzeichnen der Satzgrenzen, dass sie es noch nicht in den Schreibprozess integrieren kann.

7.1.3 Alphabetisches Schreiben

Die Förderung der alphabetischen Strategie deutete sich durch die Diagnostik an (vgl. Kapitel 4). Die Analyse der Beobachtungsaufgabe sowie die Auswertung des verfassten Textes und der E-Mails ergaben, dass das alphabetische Schreiben noch nicht gesichert ist und eine Verbesserung des alphabetischen Schreibens zu einer höheren Verständlichkeit von Nathalies Texten führen würde. Zunächst stand jedoch die Motivation und das Verfassen von Texten im Vordergrund. Der Beginn der Förderung der alphabetischen Strategie hängt mit einer bestimmten Situation zusammen. Nathalie las ihren Text am Ende durch und fragte sich, was das Wort <kroken> heißen soll. Gemeinsam konnten wir erarbeiten, dass das Wort ‚trocken‘ bedeuten sollte. Nathalie konnte den Anlaut des Wortes richtig nennen und das Wort anschließend verbessern. Die Situation war so produktiv, dass ich annahm, es sei der richtige Zeitpunkt um mit der Förderung der alphabetischen Strategie anzufangen. Eine Verbesserung der alphabetischen Schreibweise stellte etwa ab der sechsten Förderstunde ein (weiteres) Ziel dar. Nathalie sollte insbesondere in der alphabetischen Verschriftung von Mehrfachkonsonanz (z. B. <trocken>) bzw. von Wörtern mit Konsonantenhäufungen⁹ (z. B. <Praktikum>) Fortschritte machen.

Methoden

Um sicher zu gehen, dass das Wortmaterial für Nathalie Bedeutung trägt und um einen enge Verbindung zwischen dem Texteschreiben und den Rechtschreibübungen herzustellen, wählte ich größtenteils Wörter, welche Nathalie in ihren Texten verwendete. Nathalie suchte die Wörter, die genauer betrachtet werden sollten, häufig selbst aus. Entweder sie fragte sich während des Schreibens nach der exakten Schreibweise und unterstrich das Wort, oder sie wunderte sich beim erneuten Durchlesen über ein Wort. In beiden Fällen konnte das Wort in die Überarbeitung miteinbezogen werden. Neben Wörtern, auf die Nathalie selbst stieß, wurden von mir weitere Wörter zur Überarbeitung ausgewählt. Alle Wörter stammten aus Nathalies Texten und griffen häufig das Problem Mehrfachkonsonanz bzw. Konsonantenhäufung auf. Folgende Wörter wurden u. a. überarbeitet:

kokram → programm

nür → nur

⁹ Der Begriff Konsonantenhäufung wird hier in Abgrenzung zum Begriff der ‚Mehrfachkonsonanz‘ gebraucht, da die Konsonanten (k und t) durch eine Silbengrenze getrennt sind.

konkart → kontakt

nor → vor

volsfest → volksfest

hebrst → herbst

trauland → traumland

lebharft → lebhaft

geschiben → geschrieben

füher → früher

Da durch die Orientierung an Nathalies Texten ein begrenztes Sprachmaterial zur Verfügung stand, wurden u. a. Wörter gewählt, die neben Basisgraphemen auch Orthographeme enthalten. Enthielt ein Wort Orthographeme (z. B. geschrieben), wurde nicht auf die orthographisch korrekte Schreibweise beharrt, denn dies hätte bei Nathalie Verwirrung hervorgerufen. Auch die Großschreibung von Nomen war nicht Gegenstand der Förderung. Bei der Erarbeitung der Schreibweise sollte Nathalie das Wort langsam und deutlich vorsprechen (vgl. Kapitel 5.2.3), damit sie jeden Laut wahrnahm. Da Nathalie bei Wörtern mit Mehrfachkonsonanz häufig einen Konsonanten wegließ, ohne es zu merken, beschloss ich, ein Kreuzworträtsel für sie zu erstellen (siehe Anhang). Dieses Format wählte ich, damit Nathalie von alleine – d. h. ohne eine Rückmeldung meinerseits – merkt, wenn sie einen Buchstaben vergisst. Um die Schwierigkeit an ihre Fähigkeiten anzupassen, wählte ich entsprechend der Schreibrichtung waagrechte Wörter. Außerdem suchte ich ausschließlich Wörter aus, die in Nathalies Texten vorkamen und gab den Anfangsbuchstaben sowie weitere Buchstaben vor. Drei Wörter (trocken, Praktikum, Brille) enthielten eine Mehrfachkonsonanz am Anfang und ein Wort (Kartoffel) wies eine Konsonantenhäufung in der Wortmitte auf.

Zur Förderung der alphabetischen Strategie wählte ich des Weiteren das Format „Buchstabensalat“ (siehe Anhang). Dabei werden alle Grapheme eines Wortes auf je ein Kärtchen geschrieben. Das Wort, das der Buchstabensalat ergeben soll, wird vorgegeben, so dass die Kärtchen durch die Durchgliederung des Wortes in die richtige Reihenfolge gebracht werden können. Dieses Format wählte ich, um in Anlehnung an WEDEL-WOLFF (2003, S. 86) die akustisch-artikulatorische Durchgliederung zu üben. Alle mehrgliedrigen Grapheme wurden auf ein Kärtchen geschrieben. Nathalie sollte durch die Kärtchen unabhängig von mir eine Rückmeldung bekommen, ob sie das Wort richtig geschrieben hat oder nicht. Wenn sie ein Graphem vergessen würde, bliebe ein Kärtchen übrig. Beim ‚Buchstabensalat‘ stellte sich heraus, dass Nathalie nicht nur Probleme mit der Raumlage hatte, sondern auch mit der Orientierung im Raum. Anweisungen, welche die Begriffe ‚vor‘, ‚nach‘ und ‚zwischen‘ enthielten, verstand sie selten. Diese Schwierigkeiten könnten Vertauschungen der Reihenfolge von Graphemen erklären. Da Nathalie in der Diagnostik zu Beginn der Förderung die Reihenfolge von Graphemen so gut wie gar nicht vertauschte, wurde der Bereich Raumlage in der Förderung nicht extra berücksichtigt. Stattdessen führ-

te ich die ‚Schiebestreifen‘ ein (vgl. Kapitel 5.2.5). Auch hier verwendete ich größtenteils Wörter, die in Nathalies Texten vorkamen und Konsonantenhäufungen enthielten:

Kartoffel	Volksfest
Praktikum	Herbst
Kontakt	befreundet
Brief	Geburtstag
Brot	Afrika
treffen	manchmal

Auf die bildliche Darstellung der Wörter am Anfang jedes Streifens (vgl. Kapitel 5.2.4) verzichtete ich, da einige Begriffe schlecht darstellbar waren. Jedoch teilte ich Nathalie das jeweilige Wort zu Beginn mit, damit sie das Wort entsprechend dem Schreibvorgang von Anfang an kannte und es nicht erst erlesen musste. Außerdem achtete ich darauf, dass durch den Balken keine Grapheme versteckt wurden, welche die Silbenstruktur des Wortes ändern.

Reaktionen

Einige Beispiele sollen einen realeren Einblick in den Verlauf der Förderung geben. Nathalie weigerte sich teilweise, ein Wort laut zu sprechen. Vermutlich fühlte sie sich zu alt, um wie in der Grundschule Wörter gedehnt zu sprechen. Situationen, in denen sie sich auf das laute Sprechen einließ, waren meist produktiv. Bei der Erarbeitung des Wortes ‚September‘ verbalisierte Nathalie:

„Kommt da nicht ein /m/ rein. Sep-tem... ja, da kommt ein /m/ rein.“

Hatte Nathalie Schwierigkeiten, ein Wort zu durchgliedern, fing sie manchmal an zu raten. Die Mehrfachkonsonanz am Anfang des Wortes ‚Programm‘ stellte für Nathalie eine große Hürde da. Wir erarbeiteten die erste Silbe gemeinsam. Den ersten und dritten Buchstaben nannte Nathalie ohne Schwierigkeiten, doch den zweiten Konsonanten der Mehrfachkonsonanz konnte Nathalie nicht aus dem Lautstrom herausfiltern. Durch die Auswahl zwischen den zwei Silben ‚pro‘ und ‚plo‘ gelangte Nathalie schließlich zur richtigen Schreibweise. Die Kombination dieser Mehrfachkonsonanzen empfiehlt auch WEDEL-WOLFF (2003, S. 92).

Das Kreuzworträtsel gab Nathalie – wie gewollt – Rückmeldung zu ihrer Schreibweise. Statt ‚Praktikum‘ schrieb sie ‚Praktium‘ und äußerte:

„Häh, das passt nicht hin, Prakt – nicht Praktikum. Prakti-, Praktikum. Da fehlt ein Buchstabe – nur was?“

Das übrig gebliebene Kästchen motivierte sie zur (erneuten) Durchgliederung des Wortes.

Allgemein ließ sich Nathalie nur widerwillig darauf ein, ein Wort Laut für Laut oder in größeren Einheiten zu sprechen. Da ich einen Einblick in ihr Vorgehen bekommen wollte und vermutete, dass ihre laute Artikulation zu einer inneren (unbewussten) geworden ist (vgl. NERIUS 1989, S. 285), fragte ich sie häufig, wie sie auf die Schreibweise eines Wortes gekommen ist. Nathalie sollte sich ihrer Strategie bewusst werden, um sie bei schwierigen Wörtern bewusst einsetzen zu können und flexibel damit umgehen zu können (vgl. NERIUS 2007). Anfangs konnte mir Nathalie nicht sagen, wie sie vorgegangen ist, ob sie die Schreibweise des Wortes auswendig wusste, ob sie sich das Wort in Gedanken vorgesprochen hat oder ob sie eine andere Strategie verwendet hat.

Der Einsatz der Schiebestreifen ermöglichte jedoch einige ergiebige Gespräche, in denen sich Nathalie immer häufiger zu ihrer Vorgehensweise äußerte. Als beim Wort ‚treffen‘ der zweite Buchstabe verdeckt war, verbalisierte sie: „treffen, trrr::effen“. Und auf die Frage, woher sie wusste, dass bei ‚Herbst‘ das <s> verdeckt war, sagte sie: „Habs leise vor mich hingeredet. *Vielleicht* gelesen?“ War sie sich hier noch unsicher über ihre Strategie, so äußerte sie sich in einer späteren Förderstunde sehr klar: „Ich hab’s gesprochen; so: Herbst.“ Gegen Ende der Förderung stellte die Mehrfachkonsonanz bzw. Konsonantenhäufung in den Schiebestreifenwörter kaum noch eine Schwierigkeit dar.

7.2 Abschließende Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Im Folgenden werden die Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Bereichen ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten, und ‚Rechtschreibung‘ erneut analysiert. Untersucht werden dabei die Schwerpunkte, die gefördert wurden. D. h. beim Verfassen von Texten wird die Überarbeitungsfähigkeit betrachtet und bei der Rechtschreibung wird die ‚Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung‘ und das ‚alphabetische Schreiben‘ herausgegriffen. Die Erhebung erfolgt auf qualitative, nicht standardisierte Art und Weise, da es in der Förderdiagnostik in erster Linie nicht darum geht, Leistungen zu messen. Es sollen Fortschritte festgestellt werden, aber auch Anhaltspunkte für eine mögliche Fortsetzung der Förderung gewonnen werden.

7.2.1 Motivation

Schon bei der Beschreibung der Erstellung des Buches wurde deutlich, dass Nathalie im Laufe der Förderung Schreibmotivation entwickelte. Sie schrieb gern und entwickelte schnell Ideen, über was sie schreiben wollte. Diese Motivation bildete eine gute Grundlage für die Förderung.

Zur abschließenden Analyse wird der letzte Text (Text 10), der in der Förderung geschrieben wurde, zu Grunde gelegt. Nathalie kam bereits mit einem Thema in die Förderstunde, das laut ihrer Aussage unbedingt in das Buch musste. Nathalie schrieb diesen Text gern. Sie wählte mit der Beschreibung ihrer ersten Freundin ein für sie bedeutungsvolles Thema und schrieb alle Situationen auf, die sie mit ihrer Freundin erlebt hat. Das Schreiben war für Nathalie hier nicht sinnlos. Sie wollte sich über eine wichtige Person in ihrem Leben mitteilen. Auf diese Weise erhielt das Schreiben sogar einen gewissen Bildungsgehalt. Nathalie schrieb nieder, was sie im Innern bewegte. Dass Nathalie durch das Buch motiviert war zu schreiben, zeigte auch ihr Verlangen, mehr als zehn Texte zu schreiben. Dies war aus zeitlichen Gründen allerdings nicht möglich. Wird die Anzahl der Wörter betrachtet, die Nathalies letzter Text enthält, lässt sich mit 116 Wörtern eine deutliche Steigerung vom ersten Text mit 77 Wörtern feststellen. Die Anzahl der Wörter kann zwar nur begrenzt Auskunft über die Motivation geben, doch auch Nathalies Verhalten während des Schreibprozesses deutete auf eine hohe Motivation hin.

Bezüglich der Motivation richtig zu schreiben ist festzustellen, dass es Nathalie ein Anliegen geworden ist, keine Fehler zu machen. In der Förderung fragte sie immer häufiger nach der Schreibweise eines Wortes oder überlegte selbst, wie das Wort geschrieben wird. Auch verlangte sie in der letzten Förderung erneut eine Antwort auf die Frage: „Wie kann man alles richtig schreiben?“. Dies zeugt davon, dass sich Nathalie mit der Thematik Rechtschreibung beschäftigt und lernen will, richtig zu schreiben. Sie reduziert das Thema Rechtschreibung nicht auf die Fördersituation. Eine Voraussetzung für die Erweiterung ihrer Rechtschreibfähigkeiten ist hiermit gegeben.

7.2.2 Verfassen von Texten

Nathalies Fähigkeiten im Verfassen von Texten werden an dieser Stelle nicht umfassend analysiert. Anhand der Ausgangsanalyse zum Verfassen von Texten wurden Schwerpunkte festgelegt, welche gefördert wurden. Die abschließende Analyse beschränkt sich auf diese Schwerpunkte, um eventuelle Fortschritte festzustellen.

Überarbeitung

Die Analyse des letzten Textes, den Nathalie schrieb, zeigt, dass Nathalie im Bereich Überarbeitung Fortschritte gemacht hat.

1. Fassung:

Was ich mich mit meine erste freundin Miriana erlebt habe
Ich kenne die wo wir klein waren die ist auch 19 aber die wondt in
Afrika Kenja aber jetzt ist die in Amerika usa die tut da schudiren

die war früher ganzarg schürtern aber jetzt ist die machmal schütern
die war auch in der zeltsardt wir waren auch im hochseilgarten und
in schossichtensein und in adwargrom schwimmbad die war auch mein
11 geburstag da die war meine bei meiner korermarsorn da wir haben
früher wo wir klein waren haben wir uns brife geschiben und jetzt
schreiben wir uns emails die hat auch bei uns übernacht wir sind
schon lange befreundet 19 jahre sind wir jetzt befreundet

Überarbeitung während des Schreibens: afika -> afrika -> Afrika; sit -> ist

Während des Schreibens führte Nathalie an zwei Wörtern redigierende Tätigkeiten aus. Aus <afika> wurde <Afrika> und aus <sit> wurde <ist>. Diese Überarbeitungen befinden sich an der Oberfläche des Textes und stellen eine Verbesserung dar. Bei den Wörtern ‚studieren‘, ‚Zeltstadt‘ und ‚Aquadrom‘ war sich Nathalie über die Schreibweise im Unklaren. Sie äußerte dies und unterstrich diese Wörter, um sich nachträglich erneut mit ihnen zu beschäftigen. Dass Nathalie kund tat, sich unsicher zu sein, zeigt zum einen, dass sie das Anliegen hatte, richtig zu schreiben und zum anderen, dass sie gelernt hat zu zweifeln. Zweifel ermöglichen einen Erkenntnisgewinn (vgl. AUGST/DEHN³2007, S. 243).

2. Fassung:

Was ich mich mit meine erste freundin Miriana erlebt habe
Ich kenne die wo wir klein waren. Die ist auch 19 aber die wondt in
Afrika Kenja. Aber jetzt ist die in Amerika usa. Die tut da studieren.
Die war früher ganzarg schürtern. Aber jetzt ist die machmal schütern.
Die war auch in der zeltstadt. Wir waren auch im hochseilgarten und
in schloss lichtenstein und in adwargrom schwimmbad. Die war auch
mein 11 geburstag da. Die war meine bei meiner korermarsorn da. Wir
haben früher wo wir klein waren haben wir uns brife geschiben. Und
jetzt schreiben wir uns emails. Die hat auch bei uns übernacht. Wir
sind schon lange befreundet. 19 jahre sind wir jetzt befreundet.

Beim Durchlesen überarbeitete Nathalie ihren Text bezüglich der Interpunktion verbunden mit der Großschreibung am Satzanfang. Sie benötigte dazu kein Erinnerungskärtchen, sondern begann selbstständig mit der Überarbeitung.

Nathalie markierte jedes Satzende mit einem Punkt und schrieb danach groß. Diese Änderungen sind den formalen Überarbeitungen zuzuordnen. Zwar markiert Nathalie die Satzgrenzen noch nicht unmittelbar beim Schreiben, aber sie hat grundsätzlich die Fähigkeit, Satzgrenzen zu markieren. Die Lesbarkeit ihrer Texte verbessert sich dadurch.

Überarbeitungen einzelner Wörter, welche durch mich angeregt wurden und mit Hilfe durchgeführt wurden, werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

Wird der Verlauf der Förderung betrachtet, kann festgestellt werden, dass Nathalie nun die Überarbeitung von Texten als Bestandteil des Schreibprozesses betrachtet. Sie überarbeitete inhaltlich (Ergänzungen und Änderungen) und formal (Rechtschreibung und Interpunktion). Durch den Gebrauch von redigierenden Tätigkeiten beim Verfassen von Texten machte Nathalie einen wichtigen Fortschritt. Inwiefern sie die Fähigkeit des Überarbeitens im Alltag, z. B. in ihren E-Mails, nutzt, lässt sich ausgehend von der Förderung nicht prognostizieren.

7.2.3 Rechtschreibung

Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung

Um Nathalies Fähigkeiten in den Bereichen Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung zu analysieren wird der Text, der als letztes in der Förderung entstanden ist (Text 10, siehe Anhang), zu Grunde gelegt, sowie einige E-Mails, die mir Nathalie gegen Ende der Förderung geschrieben hat (siehe Anhang).

In der ersten Fassung des Textes setzte Nathalie weder Punkte noch Kommata. In der anschließenden Überarbeitungsphase kennzeichnete Nathalie selbstständig alle Sätzen durch einen Punkt.

Die Großschreibung berücksichtigte Nathalie bei Namen und bei Ländern (<Kenja>, <Afrika>, <Amerika>). Außerdem schrieb sie das erste Wort der Überschrift groß. Im Zuge der Überarbeitung bezüglich der Interpunktion kennzeichnete Nathalie des Weiteren alle Satzanfänge mit einem Großbuchstaben. Dass Nathalie diese Kennzeichnung selbstständig, d.h. ohne Aufforderung, vornahm, ist als Fortschritt zu sehen. Die Texte wurden durch die Kennzeichnung des Satzanfangs und -endes leichter lesbar.

In ihre alltägliche schriftsprachliche Kommunikation hat Nathalie die Fähigkeit der Kennzeichnung des Satzanfangs und -endes noch nicht übernommen. Ihre E-Mails enthalten nach wie vor weder Punkte noch andere Satzschlusszeichen.

Alphabetisches Schreiben

Analyse der freien Schreibprobe

Zu Grunde gelegt wird ebenfalls Text 10 (siehe Anhang). Die durch mich angeregte Überarbeitungen werden nicht miteinbezogen. Möglich gewesen wäre auch, entsprechend der Ausgangsdiagnostik, auf E-Mails zurückzugreifen, um zu sehen, ob sich Nathalies Schreibweise in alltäglichen Situation durch die Förderung verändert hat. Doch aus der Zeit unmittelbar nach der Förderung stehen nicht genügend E-Mails zur Verfügung.

Die freie Schreibprobe wird anhand des selbst zusammengestellten Kriterienkataloges (vgl. Kapitel 4.4.2) analysiert, wobei ich mich auf die Betrachtung der alphabetischen Strategie beschränke, da diese Gegenstand der Förderung war.

Die Analyse der freien Schreibprobe ergibt, dass Nathalie viele Wörter normgerecht schreiben kann. Im Bereich der alphabetischen Strategie lassen sich jedoch deutliche Fehlerschwerpunkte feststellen. An zehn Stellen reduzierte Nathalie die Mehrfachkonsonanz. Die Reduktionen befinden sich sowohl in der Wortmitte (z. B.: <machmal> für ‚manchmal‘) als auch am Wortanfang (z. B.: <füher> für ‚früher‘). Neben diesen Reduktionen finden sich weitere Auslassungen von Graphemen (z.B.: <befreudet> für ‚befreundet‘ und <schühtern> für ‚schühtern‘). Während hier das <ch> in ‚schüchtern‘ ausgelassen wurde, wurde es an andere Stelle durch das Graphem <r> ersetzt (<schürtern>). Ein ähnlicher Konsonant wurde außerdem beim Wort ‚Konfirmation‘ (<korermarsorn>) verwechselt. Zwei falsche Phonem-Graphem-Zuordnungen finden sich bei <adwargrom> („Aquadrom“). Die letzten beiden Beispiele müssen jedoch mit Vorbehalt betrachtet werden, da es sich vom Ursprung her nicht um deutsche Wörter handelt.

Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben

Zum Abschluss der Förderung wurde die Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005) erneut durchgeführt (siehe Anhang). Eventuelle Fortschritte sollten auf diese Weise sichtbar gemacht werden.

Die Auswertung der Beobachtungsaufgabe ergab wie beim ersten Mal, dass Nathalie keine Probleme hat, Wörter in Silben zu gliedern. Sie brachte alle Silben in die richtige Reihenfolge, wobei sie bei ‚Geburtstag‘ das erste <t> nicht schrieb. Sehr wahrscheinlich hängt dies mit der Konzentration zusammen und ist nicht mit der Fähigkeit, Wörter in Silben zu gliedern, in Zusammenhang zu bringen.

Nathalie schrieb in der Beobachtungsaufgabe sieben Wörter richtig. Das sind zwei weniger als bei der ersten Durchführung. Die Wörter, welche sie beim zweiten Mal richtig schrieb, verschriftete sie auch beim ersten Mal korrekt. In ‚Traktor‘ (<Gagtor>) und ‚Fenster‘ (<Fernster>) baute sie Fehler ein, die sie bei der ersten Durchführung nicht machte.

In den nicht korrekt verschrifteten Wörtern ließen sich einige Fehlerschwerpunkte ausmachen. Nathalie reduzierte dreimal die Mehrfachkonsonanz am Wortanfang (<Gagtor> für ‚Traktor‘, <Robete> für ‚Trompete‘, <Kokodil> für ‚Krokodil‘). Des Weiteren ließ sich im Wort ‚Gurke‘ wie beim ersten Mal eine Lautgleichung des Phonems /k/ an das Phonem /g/ feststellen, so dass Nathalie <Gruge> schrieb. Auch in der Kategorie ‚Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten‘ lassen sich wieder drei Wörter einordnen (<Gruge> für ‚Gurke‘, <Gagtor> für ‚Traktor‘, <Robete> für ‚Trompete‘). Andere ähnliche Konsonanten wurden in ‚Zwerg‘ (<Swerg>) verwechselt. Eine falsche Phonem-Graphem-Zuordnung

findet sich in ‚Traktor‘ (<Gagtor>). Die bisher genannten Fehlerschwerpunkte waren schon aus der ersten Untersuchung bekannt. Bei der zweiten Durchführung der Beobachtungsaufgabe können des Weiteren die Fehlerschwerpunkte ‚Auslassung von ähnlichen Silben‘ (<Aanas> für ‚Ananas‘), ‚Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen‘ (<Gruger> für ‚Gurke‘) und ‚Übergeneralisierung von Rechtschreibregeln‘ (<Fernster> für ‚Fenster‘) festgestellt werden. Beim Wort ‚Ananas‘ ließ Nathalie ein Graphem aus (<Aanas>). Durch die Auslassung des Graphems ändert sich die Silbenstruktur, weshalb das Wort auch in die Kategorie ‚Auslassung von (ähnlichen) Silben‘ eingeordnet werden kann.

Die Ergebnisse der Auswertung der Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben und der Analyse der freien Schreibprobe weichen voneinander ab. Während in der freien Schreibprobe die Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten nicht auftritt, gehört sie in der Beobachtungsaufgabe mit zur häufigsten Fehlerart. Dagegen stellt in der freien Schreibprobe die Auslassung von Graphemen einen Fehlerschwerpunkt dar, in der Beobachtungsaufgabe jedoch nicht. Die Schreibproben sind nicht am selben Tag entstanden, deshalb könnten die Differenzen mit unterschiedlichen Tagesverfassungen erklärt werden. Für die häufigen Graphemauslassungen in der freien Schreibprobe könnten auch die komplexeren Anforderungen beim Verfassen von Texten ursächlich sein. Eine Erklärung für das breitere Fehlerspektrum in der Beobachtungsaufgabe könnte sein, dass Nathalie bei der Durchführung der Aufgabe nicht bereit war, sich anzustrengen und sich sehr selbstsicher präsentierte. Vermutlich wollte sie sich nicht mit eventuellen Fehlern auseinandersetzen. Da Nathalie jedoch in keiner Schreibprobe eine deutlich höhere Leistung im alphabetischen Schreiben zeigt, sind diese Hypothesen sehr vage. Eindeutig erklärbar sind die Unterschiede nicht, es können lediglich Hypothesen aufgestellt werden. Wichtiger erscheint mir jedoch, die Übereinstimmung der Auswertungen hervorzuheben. Sowohl in der Beobachtungsaufgabe als auch in der freien Schreibprobe stellt die Reduktion von Mehrfachkonsonanz einen deutlichen Fehlerschwerpunkt dar. Aus den Auswertungen kann weiter gefolgert werden, dass Nathalie durchaus Fähigkeiten in anderen Bereichen des alphabetischen Schreibens hat, diese aber nicht hundertprozentig gesichert sind.

Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten zu Beginn der Förderung, können keine Fortschritte im alphabetischen Schreiben erkannt werden. Eine Weiterentwicklung sehe ich jedoch darin, dass Nathalie sich der alphabetische Strategie bewusst geworden ist. Zwar verbalisierte sie weder beim Bearbeiten der Beobachtungsaufgabe noch beim Schreiben des Textes irgendetwas, das auf den bewussten Einsatz der alphabetischen Strategie hindeutete, doch als sie um die Überarbei-

tung der Wörter <führ> („früher“), <schoss> („Schloss“) und <befreudet> („befreundet“) gebeten wurde, konnte sie die alphabetische Strategie anwenden. Damit weiß sie, über welche Rechtschreibfähigkeit sie verfügt und weiß, welche Strategie sie nutzen kann, wenn sie sich über die Schreibweise eines Wortes unklar ist. Nathalie muss dieses Wissen lediglich noch in die Tat umzusetzen. In der Förderung gilt als Fortschritt, dass Nathalie zunehmend Rechtschreibprobleme wahrnahm. Nur wenn Rechtschreibprobleme wahrgenommen werden, können umfassende Rechtschreibfähigkeiten erworben werden (vgl. BÖRNER 1995a, S. 83). Dieses Wahrnehmen von Rechtschreibproblemen ist eine Fähigkeit, die Nathalie weiterentwickeln sollte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Nathalie in der Förderung Schreibmotivation entfaltete. Sie schrieb ihre Texte gern und entwickelte zunehmend das Bedürfnis richtig zu schreiben. Diese Motivation ist teilweise noch unspezifisch, da sie Rechtschreibprobleme nicht immer wahrnimmt. Mittlerweile zieht Nathalie die Überarbeitung als Teil des Schreibprozesses in Betracht. Dies zeigt sich in inhaltlichen Überarbeitungen sowie in Überarbeitungen einzelner Wörter während des Schreibens und in der kriterienorientierten Überarbeitung am Ende des Schreibens. Nathalie besitzt die Fähigkeit Satzanfänge und -enden mit einem Großbuchstaben bzw. einem Punkt zu kennzeichnen. Sie verlagert diese Fähigkeit noch an das Ende des Schreibens und nutzt sie in ihren alltäglichen schriftsprachlichen Kommunikationssituation nicht. Nathalie kann Wörter nach Aufforderung alphabetisch korrekt verschriften. Weiterer Förderbedarf besteht vor allem in der Verschriftung von Mehrfachkonsonanz und in der Wahrnehmung von Rechtschreibproblemen.

7.3 Ausblick

Für eine Fortsetzung der Förderung sollte das Rechtschreiben weiterhin mit dem Schreiben von Texten verbunden werden. Da Nathalies Buch fertig gestellt ist, muss ein neuer Rahmen für die Förderung gefunden werden. Denkbar wäre der Aufbau einer Briefkorrespondenz, so dass der Anreiz richtig zu schreiben weiterhin gegeben ist. Das Überarbeiten von Texten sollte beibehalten werden, da es ein integraler Bestandteil des Verfassens von Texten ist. Für die Überarbeitungsphase nach dem Schreiben könnten neben dem Setzen von Punkten und der Großschreibung am Satzanfang weitere Kriterien an die Hand gegeben werden. Vorstellbar wäre entweder in Anlehnung an KLEIN (2001a) mit dem „Dann-Und-Danner“, die Satzanfänge genauer zu betrachten oder die Texte bezüglich der Auslassung von Graphemen zu überarbeiten. Um die Überarbeitung im Hinblick auf die alphabetische Strategie zu erleichtern, sollte die Überarbeitung einige Tage nach dem

Schreibvorgang stattfinden. Auf diese Weise bekommt der Schreiber mehr Abstand zu seinem Text und entdeckt etwaige (Tipp-)Fehler einfacher. Im alphabetischen Schreiben benötigt Nathalie unbedingt weitere Förderung. Ansatzpunkt bietet hier die Reduktion von Mehrfachkonsonanz. Die Übungen zur alphabetischen Strategien sollten weitergeführt werden. Um Nathalie die Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten zu ermöglichen, sollte die Förderung kontinuierlich stattfinden. Eine Zusammenarbeit mit der Schule wäre wünschenswert.

Reflexion

Die wissenschaftliche Hausarbeit verdeutlicht, über welche grundlegenden Kenntnisse jeder Lehrer in Bezug auf die Förderung von Rechtschreibfähigkeiten verfügen sollte. Diagnostiker und Förderer müssen wissen, welchen Herausforderungen Lernende gegenübergestellt sind. Fundamental sind grundlegende Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie komplexe Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur. Um der Rechtschreibung den richtigen Stellenwert geben zu können, bedarf es der Einordnung in die Schreibkompetenz¹⁰. Rechtschreibung ist ein Teil der Schreibkompetenz und bildet zusammen mit grammatischen Fähigkeiten und den Säulen ‚Motivation‘ und ‚Texte verfassen‘ die Schreibkompetenz. Beim Schreiben müssen viele Teilprozesse koordiniert werden. Die Koordination stellt eine hohe Anforderung dar, die Schreibanfänger nicht von Anfang an leisten können. Trotzdem ist es wichtig, dass alle Lernende von Beginn an selbst Texte verfassen. Nur so können sie das (Recht-) Schreiben mit Sinn verbinden. Lehrer benötigen außerdem Kenntnisse über die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten und die Rolle des Problemlöseverhaltens. Voraussetzung für den Erwerb von Rechtschreibfähigkeiten ist, dass der Schreiber ein Problem erkennt. Schwierigkeiten beim Erlernen der Rechtschreibung können neben familiären und individuellen Faktoren auch durch schulische Umstände entstehen. Kinder ohne Schwierigkeiten lernen das Schreiben auch unter ungünstigen Lernbedingungen, aber bei Kindern und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten müssen die Lehrprozesse in hohem Maße so auf den Lernenden ausgerichtet sein, dass sie fördernd wirken. Eine differenzierte Diagnostik besonders des alphabetischen Schreibens ist dazu unabdingbar. Allgemein ist es im Bereich der Rechtschreibung wichtig, die vom Schreiber verwendeten Strategien zu kennen und die Rechtschreibung in Verbindung mit den Fähigkeiten im Verfassen von Texten zu sehen. Für die Förderung und das Schreiben im Alltag spielt des Weiteren die Motivation eine tragende Rolle.

Mit diesem Hintergrund habe ich die Förderung von Nathalie geplant und durchgeführt. Wird Nathalies Lern- und Schulgeschichte betrachte, sind einige Brüche zu erkennen. Ein kontinuierliches Lernen wurde ihr nicht ermöglicht. Durch Klassen- und Schulwechsel wechselten die Bezugspersonen immer wieder und diverse Lehrprozesse wirkten sich negativ auf ihre Entwicklung aus. Erstaunlich ist um so mehr, wie positiv Nathalie gegenüber dem Schreiben an sich eingestellt ist. In der Förderung war mir wichtig, dass Nathalie diese Einstellung beibehält. Auf diese Weise entstand eine Gradwanderung. Einerseits sollte

¹⁰ Das Lesen steht in enger Wechselwirkung mit dem Erwerb der Schreibkompetenz. Dieser Bereich wurde in der wissenschaftlichen Arbeit aus Gründen der Schwerpunktsetzung nicht genauer ausgeführt, doch in der Praxis lässt sich das Lesen nicht vom Schreiben trennen. Auch in der Förderung wurde dem Lesen ein angemessener Stellenwert zugeschrieben.

Nathalie die Freude am Schreiben nicht verlieren und andererseits sollte sie auf Rechtschreibprobleme aufmerksam werden, um ihre rechtschreiblichen Fähigkeiten zu erweitern. Mit dem Projekt des Buches ist es mir gelungen, Nathalie auch in der Förderung zum Schreiben zu motivieren. Durch die Phase des Überarbeitens konnten verschiedene Schreibungen thematisiert werden. Das Verfassen von Texten hatte außerdem den Vorteil, dass spezifische Rechtschreibphänomene, wie die Interpunktion und die Groß- und Kleinschreibung, bearbeitet werden konnten. Teilweise war die Versuchung groß, die Phase des Überarbeitens auszudehnen und mit Nathalie „richtig“ zu arbeiten. Doch ich merkte schnell, dass ein zu rigider Hinweis auf fehlerhafte Schreibungen, die Motivation zunichte machen würde.

Die Ergebnisse der zweiten Durchführung der Beobachtungsaufgabe zum alphabetischen Schreiben und die Analyse des alphabetischen Schreibens im letzten Text waren sehr ernüchternd. Aufgrund dieser diagnostischen Daten lassen sich keine Fortschritte erkennen. Doch mit dem Hintergrund, dass Nathalie bereits 19 Jahre alt ist, schon etliche Förderungen bekommen hat und die beschriebene Förderung über die relativ kurze Zeit von drei Monaten ging, denke ich, dass auch kleine Fortschritte anerkannt werden müssen. Nathalie gelang es in der Förderung immer besser, Wörter zu durchgliedern. Außerdem wurde ihr bewusst, dass sie die Schreibweise eines Wortes erarbeiten kann, indem sie sich das Wort vorspricht. Beim Verfassen von Texten hatte sie Freude und erkannte die Überarbeitung zunehmend als Teil des Schreibens an. In einem zweiten Schritt konnte sie Satzgrenzen kennzeichnen und durch das Verfassen von Texten am Computer wurde zudem ihr Selbstbewusstsein gestärkt.

Auch rückblickend würde ich die Förderung im Groben gleich durchführen. Wünschenswert wäre jedoch eine engere Zusammenarbeit mit der Schule und mit den Eltern gewesen, um Nathalie ein kontinuierlicheres Lernen zu ermöglichen. Da Nathalias Verlangen richtig zu schreiben wuchs, wäre es außerdem sinnvoll gewesen, die Arbeit mit einem persönlichen Grundwortschatz einzuführen. Auf diese Weise könnte Nathalie selbstständig die Schreibweise von Wörtern, die für sie bedeutsam sind, festigen.

Die Förderung von Nathalie und die Reflexion auf der theoretischen Grundlage waren für mich sehr lehrreich. Es ist schade, dass die Förderung aus zeitlichen Gründen in dieser Form nicht fortgesetzt werden kann. Ich bin mir sicher, dass Nathalie ihre Fähigkeiten durch eine kontinuierliche Förderung erweitern könnte. Da der Kontakt zu Nathalie dank der elektronischen Kommunikationsmittel nicht abbrechen wird, werde ich weiterhin versuchen, positiv auf ihre Schreibentwicklung Einfluss zu nehmen. In erster Linie möchte ich sie jedoch nicht als förderbedürftige Person mit diversen Schwierigkeiten sehen, sondern als Mensch, der äußerst liebenswert ist.

Literatur

- ABRAHAM, Ulf/KUPFER-SCHREINER, Claudia (Hrsg.) (2007): Schreibaufgaben. Für die Klassen 1 bis 4. Berlin.
- AUGST, Gerhard/DEHN, Mechthild (2007): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Stuttgart.
- BALHORN, Heike (2001): Wörter sind gebildet und es lohnt sich, ihnen auf den Grund zu gehen. In: Praxis Deutsch 170, S. 24-27.
- BAURMANN, Jürgen/LUDWIG, Otto (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 80, S.16-22.
- BAURMANN, Jürgen (1990): Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. In: Praxis Deutsch 104, S. 7-12.
- BAURMANN, Jürgen/LUDWIG, Otto. (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch 137, S. 13-21.
- BAURMANN, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Auflage. Seelze.
- BIERWISCH, Manfred (1976): Schriftstruktur und Phonologie. In: HOFER, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf. S. 50-81.
- Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (1982). Lehrplanheft 5/1982. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen.
- Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte (1990). Band 2. Lehrplanheft 2/1990 Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. VS-Villingen.
- BÖRNER, Anne (1995a): Lese- und Rechtschreibförderung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: STARK, Werner/FITZNER, Thilo/SCHUBERT, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Stuttgart/Dresden, S. 81-104.
- BÖRNER, Anne (1995b): Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Frankfurt am Main.
- BRINKMANN, Erika (1994): Offener Unterricht mit Struktur. In: BRÜGELMANN, Hans/RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil, S. 95-101.
- BÜCHNER, Inge (1993): „Und so blieb das Geheiniß des Koffers ungelöst“. In: BALHORN, Heiko/BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz, S. 290-299.
- CRÄMER, Claudia/FÜSSENICH, Iris/SCHUMANN, Gabriele (1996): Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. In: Die Sprachheilarbeit 1, S. 5-21.

- CRÄMER, Claudia/SCHUMANN, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.) (2002): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München/Basel, S. 256-319.
- DEHN, Mechthild (1991): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schulanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen. In: Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge zu einer Interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahres. Bregenz, S. 97-106.
- DEHN, Mechthild (2006): Anforderungen an Aufgaben zum Textschreiben. Begründungen für lernproduktive Aufgaben. Grundschule 7, S. 39-43.
- DEHN, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber.
- DÖBERT, Marion/HUBERTUS, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart.
- ECK, Cordula/MAURACH, Jutta/SCHWAIGHOFER, Alexandra (2003): Übungen zum Rechtschreiben. 2.-4- Schuljahr. Kopiervorlagen und Materialien. Berlin.
- FAY, Johanna/WEINHOLD, Swantje (2006): Die Rechtschreibung beim Textschreiben. Eine besondere Aufgabe für Lernende und Unterricht. In: Praxis Grundschule 4, S. 12-15.
- FIX, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn.
- FÜSSENICH, Iris (2003): „Sag ruhig Piep!“ Wie Markus die Regeln der Aussprache entdeckte. In: Grundschule 2, S. 21-22.
- FÜSSENICH, Iris (2004): Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: GROHNFELDT, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart. S. 234-247.
- FÜSSENICH, Iris/LÖFFLER, Cordula (Hrsg.) (2005): Materialheft Schriftspracherwerb. München.
- FÜSSENICH, Iris (2006): Schreibschwierigkeiten. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn, S. 261-270.
- FÜSSENICH, Iris/LÖFFLER, Cordula (Hrsg.) (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., durchgesehene Auflage. München.
- HUSEN, Claudia (2008): Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und -lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. PH Ludwigsburg/Reutlingen.

- KLEIN, Ursula (2001a): Arbeitsweisen des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 39-47.
- KLEIN, Ursula (2001b): Gestaltung des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 36-38.
- KLEIN, Ursula (2006): Schreiben unter besonderen Bedingungen. In: Praxis Grundschule 4, S. 24-29.
- KLICPERA, Christian/GASTEIGER-KLICPERA, Barbara/SCHABMANN, Alfred (2006): Rechtschreibschwierigkeiten. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn, S. 405-419.
- KOCHAN, Barbara (1997): Der Computer als Schreibwerkzeug für LRS-Kinder. In: NAEGELE, Ingrid M./VALTIN, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4., überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Weinheim/Basel, S. 160-171.
- MAY, Peter (1990): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: BRÜGELMANN, Hans/BALHORN, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 245-253.
- MAY, Peter (1993): Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. Herausbildung orthographischer Kompetenz als erweiterte Rekonstruktion sprachlicher Strukturen. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz, S. 277-289.
- MAY, Peter (1998): Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose – mit und ohne Test: Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP-Kategorien. In: BALHORN, Heiko/BARTNITZKY, Horst/BÜCHNER, Inge/SPECK-HAMDAN, Angelika (Hrsg.): Schatzkiste 1: Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Hannover, S. 279-294.
- MAY, Peter (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. 6. aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg.
- NERIUS, Dieter (1989): Deutsche Orthographie. 2., durchgesehene Auflage. Leipzig, S. 280-298.
- NERIUS, Dieter (2007): Deutsche Orthographie. 4., neu bearbeitete Auflage. Hildesheim, S. 417-451.
- Ossner, Jakob (2001): Die alphabetische Schrift begreifen lernen. In: Forschung Frankfurt 4, 2001. S. 33-37.
- PESCHEL, Falko/REINHARDT, Astrid (2007): Der Sprachforscher: Rechtschreiben. Wörter sammeln, erforschen, ordnen. 7. Auflage. Seelze-Velber.

- PORTMANN, Rosemarie (1997): Förderdiagnostik beim Lesen und Rechtschreiben. In: Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4., überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Weinheim/Basel, S. 78-96.
- PORTMANN, Gerheid (1997): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: NAEGELE, Ingrid M./VALTIN, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel, S. 58-77.
- SPITTA, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten. Berlin.
- SPITTA, Gudrun (2000): Mit Eigendiktaten zum selbstbewussten richtigen Schreiben. In: VALTIN, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main, S. 92-95.
- SUKOPP, Inge (2000): Lernziel Fehlersensibilität. In: VALTIN, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main, S. 74-76.
- THOMÉ, Günther (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: die Schrift und das Schreibenlernen. In: VALTIN, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main, S. 12-16.
- VALTIN, Renate (1997): Erfolgreich lesen und schreiben lernen auch gemeinsam mit lernbehinderten Kindern. In: NAEGELE, Ingrid M./VALTIN, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4., überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Weinheim/Basel, S. 130-135.
- WEDEL-WOLFF, v., Annegret/WESPEL, Manfred (1990): Schreiben kann man lernen. Grundlegende Übungen zum Verfassen von Texten. In: Grundschule 2, S. 28-31.
- WEDEL-WOLFF, v., Annegret (2002): Fehleranalyse als Voraussetzung für eine gezielte Förderung. In: Grundschule 5, S. 52-55.
- WEDEL-WOLFF, v., Annegret (2003): Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4. Braunschweig.
- WESPEL, Manfred (1997): Texte wachsen lassen...und überarbeiten. In: Grundschule 11, S. 8-13.

ZACHARIAS, Brigitte (1990): Hannibal I. In: BECKMANN, Herbert/REINECKE, Evelyn/SCHULTE, Hans Gerd (Hrsg.): Schreiben · Lernen. Beiträge von Schriftstellern und Analphabeten. Schriftenreihe des AOB Bd. 1. Berlin. S. 24-25.

Anhang

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift